

Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE in Verbindung mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) [Hrsg.]

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2012. Schwerpunkt Emotionen in der Bildungsgeschichte

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2012, 304 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 18)



Quellenangabe/ Reference:

Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE in Verbindung mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) [Hrsg.]: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2012. Schwerpunkt Emotionen in der Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2012, 304 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 18) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145810 - DOI: 10.25656/01:14581

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145810>

<https://doi.org/10.25656/01:14581>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

JHB 18

**Jahrbuch für Historische
Bildungsforschung 2012**

Emotionen

JAHRBUCH FÜR
HISTORISCHE BILDUNGSFORSCHUNG
BAND 18

JAHRBUCH FÜR HISTORISCHE BILDUNGSFORSCHUNG

Herausgegeben von der
Sektion Historische Bildungsforschung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

in Verbindung mit der
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (Berlin)
des
Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische
Forschung (DIPE, Frankfurt a.M.)

Herausgeber

Rita Casale (Wuppertal) – Marcelo Caruso (Berlin)
Carola Groppe (Hamburg) – Klaus-Peter Horn (Göttingen)
Gerhard Kluchert (Flensburg) – Till Kössler (Bochum)
Eva Matthes (Augsburg) – Christine Mayer (Hamburg)
Ulrike Mietzner (Dortmund) – Karin Priem (Luxemburg)
Wolfgang Seitter (Marburg) – Frank Tosch (Potsdam)
Ulrich Wiegmann (Berlin)

Redaktion

Marcelo Caruso, Ulrike Mietzner, Ulrich Wiegmann

JAHRBUCH FÜR
HISTORISCHE BILDUNGSFORSCHUNG
BAND 18

Schwerpunkt
Emotionen in der Bildungsgeschichte

Redaktion
Marcelo Caruso und Ute Frevert

VERLAG JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN 2012

k

Redaktion

Prof. Dr. Marcelo Caruso
Humboldt-Universität zu Berlin

Prof. Dr. Ulrike Mietzner
Technische Universität Dortmund

Prof. Dr. Ulrich Wiegmann
Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung Frankfurt a.M. u. Berlin

Seit Band 12 hat das „Jahrbuch für Historische Bildungsforschung“
ein peer-review-System eingerichtet. Alle eingereichten Beiträge durchlaufen seitdem
ein anonymes Begutachtungsverfahren.
Für weitere Informationen s. <http://www.bbf.dipf.de/hk/jahrbuch.htm>.

Korrespondenzadresse der Reaktion:

Prof. Dr. Ulrich Wiegmann
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Frankfurt a.M. u. Berlin
Warschauer Str. 34-38, 10243 Berlin
Tel. +4930 293360-46

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2012.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2012.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1897-1

Inhalt

I Schwerpunkt: Emotionen in der Bildungsgeschichte. Strategien, Kontexte, Wirkungen

<i>Marcelo Caruso / Ute Frevert:</i> Einleitung in den Schwerpunkt	9
<i>Ralf Müller:</i> Die Reinigung der Affekte. Mitleid und Furcht als pädagogische Momente im Theater der Societas Jesu am Beispiel von Familienbeziehungen (1650-1752)	11
<i>Sieglinde Jornitz / Stefanie Kollmann:</i> Gezeigte Gefühle: Bilder als Mittel der Unterweisung in Campes „Kleine Seelenlehre für Kinder“	29
<i>Ute Frevert / Timm Hoffmann:</i> Gefühle im pädagogischen Verhältnis: Das lange 19. Jahrhundert und ein Postscript	47
<i>Pablo Andrés Toro Blanco:</i> Close to you: Building Tutorial Relationships at the Liceo in Chile during the Long 19 th Century	70
<i>Mikhail D. Suslov:</i> Dissonant Pedagogy: Political Emotions in Late Imperial Russian History Textbooks for Secondary Schools	91
<i>Stephanie Olsen:</i> Informal Education: Emotional Conditioning and Enculturation in British Bands of Hope 1880-1914	110
<i>Juliane Brauer:</i> „...das Lied zum Ausdruck der Empfindungen werden kann“. Singen und Gefühlserziehung in der frühen DDR	126

II Abhandlungen

Werner Stark:

Immanuel Kant ‚Ueber Pädagogik‘: Eine Vorlesung wie jede andere? 147

Helmut Heiland:

Friedrich Fröbel über „Selbstthätigkeit“ 169

Moritz Brandt:

Der Traum der Vernunft gebiert Ungeheuer.

Untersuchung zur pädagogischen Modellierung sexuellen Begehrens
im Anti-Onanie-Diskurs des späten 18. Jahrhunderts 203

Rebecca Heinemann:

Das andere Kind – Kindheitsbilder im Werk William Sterns 228

Jane Schuch:

Erziehbarkeit als Argument – Sinti und Roma

in der empirischen Untersuchung von Eva Justin (1943/44) 258

III Internationale Ein- und Ausblicke

Inetta Nowosad / Katarzyna Kochan:

Bildungswandel in Polen 1918 bis 1989 am Beispiel
der Entwicklung des Lehrerbildes und der Lehrerforschung 281

Die Redaktion des Jahrgangs 2012 bedankt sich
bei den Gutachterinnen und Gutachtern:

Simone Austermann

Jens Brachmann

Marc Depaepe

Peter Dudek

Gert Geißler

Matthias Heyl

Gerhard Kluchert

Jörg Link

Tomáš Nigrin

Margitta Rockstein

Pia Schmid

Mirosław Szymański

Frank Tosch

Peter Vogel

Norbert H. Weber

Klaus-Peter Horn

Rita Casale

Till Kössler

Karin Priem

Eva Matthes

Frank Tosch

Christine Mayer

Wolfgang Seitter

Carola Groppe

Ulrike Pilarczyk

Martin Lawn

Jan Plamper

Marcelo Caruso / Ute Frevert

Einleitung in den Schwerpunkt

Vermutlich nichts ist allgegenwärtiger – und kontroverser – im pädagogischen Diskurs als Emotionen. Wie viel „Herz“ und wie viel „Verstand“ in Erziehungs- und Bildungsprozesse eingehen und daraus hervorgehen sollten, darüber schieden und scheiden sich die Geister, innerhalb wie außerhalb der Erziehungswissenschaften. Wenig hingegen haben letztere dazu beigetragen, Emotionen im Sinne von Erfahrungen, die bewegen – im englischen Wortspiel *e-motions* – und gesellschaftliche Entwicklungen gestalten, analytisch zu erfassen und historisch zu rekonstruieren.

Von der Geschichtswissenschaft gehen derweil starke Impulse aus, Emotionen in ihren wechselnden soziokulturellen Codierungen, Ausdrucksformen, Kommunikations- und Wirkungsweisen in den Blick zu nehmen. Was ein solcher *emotional turn* für die Bildungsgeschichte bedeuten kann, ist das Schwerpunkt-Thema dieses Jahrbuchs. Die große Resonanz, die unser *call for papers* hatte, belegt, wie anschlussfähig die emotionsgeschichtliche Perspektive inzwischen ist. Die hier abgedruckten Beiträge bilden nur einen kleinen Ausschnitt der vorgeschlagenen Themen ab. Sie zeugen von einem intensiven Interesse an Subjektivierungsformen und expressiven Praktiken, die sie zugleich an die institutionellen Bedingungen erzieherischen und pädagogischen Handelns zurückbinden.

In Schulen organisiert, aber an ein breiteres Publikum gerichtet, waren die Theaterdarstellungen in Jesuitenkollegs, die Ralf Müller (München) als pädagogische Momente präsentiert und in ihrer Funktion für die „Reinigung der Affekte“ untersucht. Sieglinde Jornitz und Stefanie Kollmann (Berlin/ Frankfurt am Main) analysieren die Gefühle, die Johann Heinrich Campe in seiner reich bebilderten „Kleinen Seelenlehre für Kinder“, einem modernen pädagogischen Schlüsseltext, vorzeigt. Die Autorinnen erkennen darin eine regelrechte Regie für Gespräche zur Gefühlserziehung, die allerdings weniger im schulischen Kontext als im privaten Bereich greifen.

Auf die Schule im „langen“ 19. Jahrhundert konzentrieren sich demgegenüber die beiden Beiträge von Ute Frevert und Timm Hoffmann (Berlin) so-

wie Pablo Toro Blanco (Santiago de Chile). Frevert/Hoffmann beleuchten unter dem Stichwort „Herzensbildung“ ein zentrales Motiv pädagogischer Semantik mit starker Wirkung auf die Ausformung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses. Wie sich dieses Verhältnis aus der Sicht der Schüler darstellte, wird in einem kritischen Moment – 1968 – offenbar. Die deutsche Perspektive, die hier maßgebend ist, wird in Blancos Text durch den Blick auf Chile und die dort geltenden emotionalen Standards humanistischer Sekundarschulbildung erweitert. Wie dissonant und umkämpft solche Standards sein konnten, zeigt Mikhail Suslov (Moskau) für das zaristische Russland. Schulbücher historischen Inhalts unterbreiteten sehr unterschiedliche emotionale Angebote, die die Geschlossenheit suggerierenden Botschaften autokratischer Regime unterliefen.

Stärker auf den außerschulischen Kontext zielt Stephanie Olsen (Berlin) in ihrem Beitrag, der Praktiken emotionaler Konditionierung in männlichen Jugendgruppen Großbritanniens um 1900 untersucht und sie als Mechanismen ansieht, mit denen als negativ charakterisierte Modernisierungsfolgen bearbeitet werden sollten. Mit dem gemeinschaftlichen Singen nimmt Juliane Brauer (Berlin) abschließend eine solche Praktik genauer in den Blick und beobachtet, wie sie in der frühen DDR als Mittel emotionaler Identitätsbildung eingesetzt wurde.

Die chronologisch angeordneten Texte veranschaulichen eine theoretische und thematische Vielfalt, die damit bei weitem nicht ausgeschöpft ist. Sie legen beispielhaft dar, welche Rolle und Bedeutung Gefühlen in Bildungs- und Erziehungsprozessen jeweils beigemessen wurde, wie sie begriffen, bearbeitet und vermittelt wurden und welche (erwünschten oder verketzten) Wirkungen sie entfalteten. Damit konturieren die Beiträge ein Forschungsfeld, dessen Potenziale in bildungshistorischer Hinsicht erheblich sind.

Ralf Müller

Die Reinigung der Affekte. Mitleid und Furcht als pädagogische Momente im Theater der Societas Jesu am Beispiel von Familienbeziehungen (1650-1752)

1 Vorüberlegungen

Die aktuellen Diskussionen zur Geschichte der Gefühle beruhen auf der These, dass historische Entwicklungen durch affektiven Antrieb mitgestaltet und verändert werden.¹ Für Emotionen in der Bildungsgeschichte bedeutet dies, dass auch Sozialisationsinstanzen wie Schule und Familie in den Bereich des Erkenntnisinteresses geraten, da eben sie es sind, die den Wandel mitgestalten. Die Frage nach Emotionen in der Bildungsgeschichte dreht sich daher nicht nur um anthropologische Entwürfe und daraus resultierende pädagogische Konzepte² sondern auch um die Methoden und sozialen Praktiken, in denen sich das pädagogische Moment der Formbarkeit zeigt. Eine der Methoden des barocken Zeitalters auf Gefühle Einfluss zu nehmen, war das alle Sinne beanspruchende Theater. Auch im Theater sind es Affekte, welche die Handlung begleiten und vorantreiben. Doch die Darstellungsformen des Theaters bieten die Möglichkeit, Affekte zu explizieren, zu choreographieren, zu bewerten und in Bewegung zu setzen. Innerhalb dieser fortlaufenden, bewegten Prozesse manifestiert sich die Reinigung der Affekte. Es entsteht ein pädagogisches Moment, das in der bildungsgeschichtlich außerordentlich bedeutsamen Societas Jesu (SJ), der „Speerspitze der katholischen Reform“³, früh erkannt und gepflegt wurde.⁴

Grundlegend für Animation und Reinigung der Affekte sind die 1544 vom Ordensgründer Ignatius von Loyola verfassten ‚Exerzitien‘, die bis heute jeder Jesuit durchlaufen muss. In ihnen ist die Idee der Inszenierung von

¹ Vgl. hierzu Frevert 2009.

² Vgl. z. B. Klika 2004.

³ Hartmann 2008, S. 30. Zur Vorreiterrolle der Jesuiten in Bildungsfragen während der katholischen Reform vgl. Hammerstein&Müller 2005, S. 324 f.

⁴ Zu Emotionen im Jesuitentheater vgl. Führer 2005; für einen Forschungsüberblick zum Jesuitentheater bis 1982 vgl. die kritische Besprechung von Wimmer 1983; aktuell zum Jesuitentheater Wolf 2000; Erlach 2006.

bestimmten Gefühlen durch Imagination und Animation angelegt.⁵ Gefühle bewegen nicht nur, sie geraten auch selbst in Bewegung und werden zu diesem Zweck bewusst hervorgerufen. Die Exerzitien entstanden in einer Zeit des epistemologischen Wandels, der sich zwischen einer metaphysischen und einer physiologischen Determination des Menschen bewegte und mit einer Aufwertung der Sinne einherging. Dieser Wandel lässt sich ab der Mitte des 16. Jahrhunderts nachweisen und produzierte epistemologische Widersprüche, in denen a priorische und a posteriorische Erkenntnismodi neben- und zueinander traten.⁶ Vor diesem Hintergrund erfuhren die Affekte eine Aufwertung als Erkenntnismodus, blieben aber dem Intellekt unterstellt. Dies zeigt sich in den Exerzitien, in denen sich der Übende in der Imagination bewusst bestimmten Affekten aussetzt, die Entscheidung über Gut und Böse aber dem Intellekt obliegt.⁷ In diesem Zusammenhang verteidigten die Jesuiten den freien Willen gegen die protestantische Gnadenlehre.⁸ Für die jesuitische Pädagogik ergab sich eine Art ‚ganzheitlicher Bildung‘, in der geistige und sinnliche Erkenntnis zusammengeführt wurden und zu deren Methoden ganz wesentlich das Schultheater zählte.⁹

Vor diesem Hintergrund wird der These vom pädagogischen Moment durch die Reinigung der Affekte in den Theaterstücken der Societas Jesu mit Hilfe von Periochentexten einiger Aufführungen zu Familienbeziehungen im Bayern des Hoch- und Spätbarocks nachgegangen. Dabei muss auf die Theatertheorie der Jesuiten Bezug genommen werden, um eine kohärente Interpretation zu erreichen. Darüber hinaus muss Zweck und Wirkung der Periochen eruiert werden.

Die Periochentexte sind Programmhefte zu den Aufführungen der SJ, die mindestens einmal jährlich in den Kollegien stattfanden. Sie beinhalten den Titel des Stückes, den Inhalt (*Argumentum*), den Ablauf mit einer kurzen Beschreibung der einzelnen Szenen sowie eine Auflistung der beteiligten Schüler, Schauspieler und Musiker. Sie wurden mit den Einladungen zur Aufführung verteilt, waren vor den Aufführungen zu kaufen und wurden an den Kirchentüren angeschlagen.¹⁰ Der Zweck der ausführlichen Programme ist im ersten seiner Art beschrieben, das für die Aufführung ‚Der Triumph des Hl. Michael‘ in München 1597 gedruckt wurde: „Damit aber ein jeder

⁵ „Durch Dialoge in wörtlicher Rede und andere dramaturgische Mittel erhält die innere Schau den Charakter einer regelrechten Theaterhandlung [...]. Hier tritt die wesentliche Technik der Animation hinzu.“ Vgl. Wehr 2007, S. 144. Vgl. hierzu auch Wehr 2009; Wolf 2000, S. 175.

⁶ Vgl. Wehr 2009, S. 13 ff. Vgl. zu dieser Entwicklung in der Pädagogik Rhyn 2004.

⁷ Vgl. Ignatius von Loyola 1544/2011, S. 85, Abschnitt 182.

⁸ Zum freien Willen bei den Jesuiten vgl. Koch 1934, S. 701 ff., Artikel: „Gnadenlehre“.

⁹ Vgl. Erlach 2006, S. 23-28.

¹⁰ Szarota 1979-1987, Bd. I, 1, S. 8-13; Wimmer 1982.

fassen und verstehen möchte, was auf dem Theater fürgeht und was jedes bedeutet, so ist aller Act und jeder Scenen summarischer Inhalt kürzlich allhie verfasst worden“.¹¹

Die Periochen waren in Latein und Deutsch abgefasst.¹² Damit reagierten die Jesuiten auf die wachsende Anzahl der nicht Latein sprechenden Zuschauer¹³ und konnten trotzdem am Latein festhalten: erstens als humanistisches Bildungsideal, zweitens um den Übungseffekt für die Schüler aufrecht zu erhalten und drittens als Zeichen der Loyalität zu Rom.¹⁴ Der Befund, dass die Periochen mit dem Ziel gedruckt wurden, möglichst vielen Menschen Inhalt und Aussage der Stücke nahezubringen und dass diese Praxis über viele Jahre für alle größeren Aufführungen beibehalten wurde, lässt vermuten, dass sie eine gewisse Breitenwirkung hatten.¹⁵ Sie sind auch deshalb interessant, weil davon auszugehen ist, dass in den kurzgehaltenen Szenenbeschreibungen nur die für wichtig befundenen und handlungsleitenden Inhalte und Affekte aufgenommen wurden. Die Periochen wurden bisher weder für die Geschichte der Emotionen noch für die Geschichte der Pädagogik als Quelle herangezogen. In die vorliegende Untersuchung flossen insgesamt 16 Periochen zu Familienbeziehungen ein, die in Bayern zwischen 1650 und 1752 verfasst wurden.¹⁶ Aus dieser Auswahl werden hier drei Stücke besprochen, die je einen zentralen Aspekt der Beziehungen der Familienmitglieder untereinander herausgreifen. Anhand dieser Stücke werden Muster der Bewertung und der Reinigung von Affekten aufgezeigt, die sich auch in anderen Periochen zu Familienbeziehungen nachweisen lassen. Einschränkend muss für die Interpretation gesagt werden, dass es sich um kurze Szenenbeschreibungen handelt, aus denen nicht herausgelesen werden kann, wie genau die Emotionen ausgestaltet waren. Lediglich die zugewiesenen Orte, die normativen Zuschreibungen, die Kontexte und die Modi der Reinigung werden sichtbar. Die Periochen sind dabei nicht mit den Stücken selbst oder gar den Aufführungen gleichzusetzen, erlauben aber eine Annäherung auf breiter Quellenbasis.

¹¹ Zitiert nach Kindermann 1967, S. 476.

¹² Für die Untersuchung werden die deutschen Texte herangezogen, da in ihnen die Möglichkeit zur Breitenwirkung gegeben ist. Vgl. auch Szarota 1979-1987, Bd. I, 1, S. 10 f.

¹³ Vgl. hierzu Hess 1976, S. 64 ff. Vgl. zur Wirkung auch Szarota 1975, S. 141 f.

¹⁴ Rädle 2004, S. 9 ff.; 1599 steht in der *Ratio Studiorum*, dass Theaterstücke nur in Latein aufgeführt werden dürfen. Vgl. Studienordnung nach Duhr 1896, S. 192.

¹⁵ Vgl. Szarota 1975, S. 138 f.; Szarota geht davon aus, dass für die großen Aufführungen ca. 300-400 Periochen gedruckt wurden. Vgl. Szarota 1979-1987, Bd. I, 1, S. 11.

¹⁶ Die Auswahl orientiert sich am Index zu Szarotas Werk, der von Peter Mortzfelder bearbeitet wurde. Szarota 1979-1987.

2 Theater im Orden der Jesuiten: Stellung, Wirkkraft, Theorie

Die Stücke der SJ dienten nicht nur dem Zweck, die Mitwirkenden und das Publikum in moralischen und religiösen Fragen zu unterweisen, konfessionell zu prägen und Verhaltensnormen bereitzustellen, sondern waren für die teilnehmenden Schüler auch Latein- und Rhetorikübung sowie moralische Erziehung.¹⁷

Die Untersuchung setzt ein zu einem Zeitpunkt, an dem sich das Jesuitentheater bereits zu seiner barocken Form entwickelt hatte. Die technische Entwicklung machte immer eindrucksvollere Effekte möglich, ein Übriges taten die aufgenommenen Einflüsse aus Oper und Ballett. Willi Flemming zeichnet ein Bild vom Jesuitentheater im Hoch- und Spätbarock, das einer konstanten Linie folgt, immer hin zu mehr Pomp, mehr Musik, Tanz und Ballett, mehr Maschinen und eindrucksvolleren Effekten. Zur Zeit des Spätbarocks wurden in Folge des großen Aufwandes der Inszenierungen und der immer knapper werdenden Geldgeber immer weniger neue Stücke geschrieben oder auch nur bearbeitet. Diese Entwicklung zog sich bis in die Spätphase des Ordens. In der „letzten Generation (1740-1773)“ schlug durch, was sich in der „sechsten Generation (1710-1740)“ schon angedeutet hatte: Die Formen des Jesuitentheaters lösten sich mehr und mehr auf. Die Bühnensprache wurde immer häufiger Deutsch, Ballett und Musik wurden zurückgefahren und verschwanden, ebenso wie die Anzahl der Mitwirkenden sank. Auch Stimmen aus dem Orden selbst wurden dem Theater überdrüssig.¹⁸ Bayern war ab der Mitte des 17. Jahrhunderts nicht mehr das Zentrum des Jesuitentheaters. Dennoch muss bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts von der großen Wirkkraft des Theaters ausgegangen werden, die in der Literatur immer wieder betont wird.¹⁹ Karl von Reinhardstöttner beschreibt in seiner Untersuchung der Einträge ins ‚Diarum‘ des Münchner Kollegs,²⁰ wie große Menschenmassen Sicherheitspersonal nötig machten, dass es zu Unfällen ob des großen Andrangs kam und wie groß der Beifall des Publikums gewesen sei.²¹ Zwei Einschränkungen müssen gemacht werden: Zum einen entstanden durch die Massenproduktion auch eine große Zahl mittelmäßiger und

¹⁷ Vgl. Rädle 2004; Hartmann 2008, S. 62 ff.

¹⁸ Vgl. Flemming 1923, S. 9-15.

¹⁹ Szarota 1979-1987, Bd. I, 1, S. 6 f. Vgl. von Reinhardstöttner 1889.

²⁰ Bei diesem Diarium handelt es sich um ein von den jeweiligen Rektoren des Kollegs fortlaufend geschriebenes Tagebuch. Es enthält, ohne vorgegebene Struktur, Einträge zu wichtigen Ereignissen ebenso wie Alltägliches und Banales.

²¹ von Reinhardstöttner 1889, S. 5.

schlechter Stücke,²² zum anderen wurden auch von Seiten der Ordensoberen immer wieder Einschränkungen gemacht, denn das Theater war nicht Mittelpunkt sondern Ergänzung jesuitischer Spiritualität und Mission.²³

Der in München wirkende jesuitische Theatertheoretiker und -praktiker Franciscus Lang schreibt 1726 in seiner ‚Dissertatio de actione scenica‘, dass „der Schauspielkunst eine fast wundersame Kraft innewohnt, die Gemüter zu bewegen, so daß ein Chorag [...] jene völlig nach seinem Willen lenken kann“.²⁴ Er definiert die Schauspielkunst als die „schickliche Biegsamkeit des ganzen Körpers und der Stimme, die geeignet ist Affekte zu erregen“.²⁵ Man solle eine expressive, natürliche Ausdrucksweise wählen, da diese stark auf die Sinne wirke und alle Gemütsverfassung von diesen abhängе und so beim Zuschauer Erschütterung (*motum*) auslöse.²⁶ Die Theatertheoretiker der Jesuiten rückten in diesem Zusammenhang das kathartische Moment einer theatralen Inszenierung in den Mittelpunkt. Der Jesuit Jakob Masen (1606-1681) betont in seiner 1657 veröffentlichten Schrift ‚Palaestra eloquentiae ligatae‘,²⁷ dass „die Dichtung zur Unterhaltung und zugleich zur Reinigung (wie Aristoteles es ausdrückt) von verwerflichen Affekten eingerichtet werden muss“.²⁸ Dazu ist nach Masen und Lang die Erschütterung durch die reinigenden Affekte „Mitleid und Furcht (*misericordia et metus*)“ entscheidend.²⁹ Sie dienen der Katharsis von allen anderen, „ungeordneten Leidenschaften (*affectiones inordinatae*)“,³⁰ wobei die Furcht als Furcht vor Strafe, das Mitleid als gemäßigte Form der Einfühlung zu verstehen und im Kontext des christlichen Weltbildes mit Gottesfurcht und Nächstenliebe in Verbindung zu bringen ist.³¹ Die Jesuiten stehen mit ihrer Theorie nicht nur in der Tradition von Aristoteles und Horaz, sondern beziehen sich in den Anweisungen für Ausdruck und Deklamation auch auf die Rhetorik Ciceros und Quintilians.³²

²² Erlach 2006, S. 74.

²³ Vgl. Wimmer 1982, S. 23.

²⁴ Lang 1727, S. 11 f., Übersetzung nach Rudin 1975, S. 163.

²⁵ Lang 1727, S. 12, Übersetzung nach Rudin 1975, S. 163 f.

²⁶ Lang 1727, S. 51.

²⁷ Vgl. Erlach 2006, S. 43.

²⁸ „Hoc Poema ad delectationem simul ac pravorum affectuum purgationem (ut Aristoteles loquitur) instituendum esse.“ (Masen 1657, Liber I, Caput I, § 2; zitiert nach und übersetzt von Erlach 2006, S. 44); Erlach weist darauf hin, dass die Stelle in der christlichen Tradition als „Reinigung der Affekte“ zu verstehen ist, was die Affekte Gottesfurcht und Nächstenliebe explizit nicht ausschließt. Vgl. Erlach 2006, S. 48 f.

²⁹ Masen zitiert nach und übersetzt von Erlach 2006, S. 50; Lang 1727, S. 92, Übersetzung nach Rudin 1975, S. 238.

³⁰ Masen zitiert nach und übersetzt von Erlach 2006, S. 50.

³¹ Erlach 2006, S. 49-53.

³² Erlach 2006, S. 68.

Darüber hinaus ist zu beachten, dass es sich bei allen für die Untersuchung behandelten Stücken um sogenannte „klassische Stücke“ mit „dramatischen Zentralhelden“³³ oder -heldinnen handelt. Die Vorbilder sind negativ wie positiv, wobei sich die letzteren durch ihre Bereitschaft zu christlicher Buße, Umkehr und Sühne auszeichnen, welche wiederum die Voraussetzungen für die Reinigung darstellen.³⁴ Der christliche Glaube sowie Umkehr und Sühne sind die plakativen Imperative, welche den Vorbildern auf der Bühne die Reinigung ermöglichen. Die vorbildliche Heldenfigur kann in anderen Stücken auch durchgehend richtig und christlich handeln und in den Prüfungen des Lebens so Reinigung und Erlösung erfahren.

Der kurze Blick auf die Theatertheorie der Jesuiten zeigt, dass Affekte eine zentrale Stellung einnahmen. Ihr Ausdruck und ihre Wirkung wurden detailliert reflektiert. Die Erschütterung und die Reinigung der Affekte vollziehen sich zum einen über das Hervorrufen von Mitleid und Furcht beim Zuschauer, zum anderen über die modellhaften Figuren im klassischen Heldendrama, die einen Wandlungsprozess von Umkehr und Sühne durchlaufen oder per se eine vorbildliche christliche Haltung einnehmen. In der Rede von der Reinigung ist eine Wertung der Affekte implizit. Sowohl die Inszenierung des Reinigungsprozesses als auch die Bewertung einzelner Gefühle lassen sich beispielhaft an Stücken zu Familienbeziehungen zeigen.

3 Modi der Reinigung: Familienbeziehungen in ausgewählten Theaterstücken

Ab Mitte des 17. Jahrhunderts wird die Familie verstärkt Thema der Jesuitenbühne. Dies ist daraus zu erklären, dass die Familie im Zuge reformatorischer Bewegungen eine generelle Aufwertung erfuhr, die mehr und mehr auch das katholische Familienbild prägte.³⁵ Auch Dichter wie Diderot und Lessing erklärten die bürgerliche Kleinfamilie ab Ende des 17. Jahrhunderts zum Ort „wahren Menschentums“. ³⁶ Zu den im Theater der SJ aufgegriffenen Familienbeziehungen gehören vor allem je einzeln die Beziehung der Mutter und des Vaters zu ihren Söhnen.³⁷ Töchter kommen nicht vor, wohl aber wird

³³ Szarota 1979-1987, Bd. I, 1, S. 37.

³⁴ Vgl. Wolf 2000, S. 181 f.

³⁵ Vgl. Gestrich/Krause/Mitterauer 2003, S. 372 f.; Die katholische Kirche regelte bereits im Konzil von Trient (1545-1563) die Eheschließung und konnte damit „zugleich ihre Aufsicht über das Innenleben der Ehe etablieren“. Vgl. Gestrich/Krause/Mitterauer 2003, S. 536.

³⁶ Simhandl 2007, S. 121.

³⁷ Auch die Beziehung zwischen Brüdern wird thematisiert. Sie entwickeln ab Mitte des 17. Jahrhunderts eine eigene Dynamik in den „Bruderhass“-Stücken und werden daher für diese Untersuchung ausgespart. Szarota sieht in ihnen die „Präludien zu den Bruderhass-Stücken

in einigen Stücken die Beziehung der Eheleute zueinander thematisiert.³⁸ Die Emotionalität der Familienbeziehungen wird im Folgenden nachgezeichnet, wobei sich aus den Darstellungen kausal konstruierte Wertzuschreibungen und damit Gefühlsnormen ergeben. In der Analyse der Stücke lassen sich der Reinigungsprozess, die Wertzuschreibungen und das damit verbundene pädagogische Moment eruieren.

3.1 Zorn, Demut, Reue: Zur Beziehung der Eheleute (München 1682)

Für die Beziehung der Eheleute wird im Folgenden das Drama *„Prodigiosa tutela innocentiae sev Genovefa Palatina“*, aufgeführt in München am 02. und 04. September 1682,³⁹ exemplarisch untersucht. Thema ist die ungerechte Behandlung der Ehefrau durch den Ehemann. Die unschuldige Genovefa und der gemeinsame Sohn werden von ihrem Ehemann Sigfrid im Zorn zum Tode verurteilt und in den Wald verbannt. Solcher Stoff und besonders in der Umsetzung der Genovefa Geschichte wird auf der Jesuitenbühne häufig inszeniert. Szarota sieht hierin die deutliche und konsequente Parteinahme der Jesuiten für die Frau und gegen die Praxis der Ehemänner, unliebsam gewordene Ehefrauen unter Vorwänden exekutieren zu lassen.⁴⁰

Die ersten zwei Szenen, in denen Sigfrid von einem siegreichen Feldzug heimkehrt, sind als glanzvoller Einzug des Grafen in das Theater vorstellbar. An dem Stück waren 105 Schüler beteiligt, davon 20 in vier Chören und fünf Musiker. Die Freude über den militärischen Sieg gegen die Barbaren wird zu einem sozialen Ereignis, das sich zwischen Volk und Herrscher abspielt und bekommt ein geteiltes, soziales und politisches Gepräge. Gut vorstellbar, wie das Publikum hier beim Einzug selbst für den Jubel und die Freude sorgte.⁴¹ Der Auftritt des Hofberaters Golo unterbricht die Freude, an der wohl bereits auch das Publikum teilgenommen hat, und sorgt für „Bestürzung“ (I,5) mit der Anschuldigung, Genovefa, die Ehefrau des Herzogs, habe während dessen Abwesenheit Ehebruch begangen. Die Bestürzung des Grafen löst auch

des Sturm- [sic!] und Drang“. Vgl. Szarota 1979-1987, Bd. I, 1, S. 75 ff., Zitat S. 77. Zu Familienbeziehungen in der „Dritten Periode“ generell vgl. Szarota 1979-1987, Bd. I, 1, S. 73 ff.

³⁸ Laut Studienordnung waren keine Frauen auf der Bühne erlaubt, allerdings scheint dies mehr oder weniger streng ausgelegt worden zu sein. Vgl. *Ratio studiorum* übersetzt nach Duhr 1896, S. 192; Flemming sieht bei der Diskussion um Frauenrollen vor allem das ‚Wie‘ nicht das ‚Ob‘ im Vordergrund. Vgl. Flemming 1923, S. 253 f. Erlach leitet aus der Abhandlung von Franciscus Lang „eine gewisse Selbstverständlichkeit in der Verwendung weiblicher Rollen“ ab. Vgl. Erlach 2006, S. 72.

³⁹ Die Perioche ist abgedruckt bei Szarota 1979-1987, Band III, 2, S. 1629-1639.

⁴⁰ Vgl. Szarotas Kommentar zum Stück: Szarota 1979-1987, Band III, 2, S. 2279 f. Vgl. auch Szarota 1979-1987, Band I, 1, S. 73 ff.

⁴¹ Vgl. hierzu Flemming 1923, S. 183 ff.

beim Hofstab „Nachdenken und Besorgen“ (I,5) aus. Häufig wird in den Stücken wie hier, der Gemütszustand des Herrschers von Volk und Umfeld geteilt, was nicht nur auf ein soziales Gepräge der Emotionen hinweist, sondern auch in Zusammenhang mit der Ständeklausel⁴² und der Stellung des christlichen Herrschers im Weltbild der Zeit zu sehen ist.⁴³ Die Hinrichtung des vermeintlichen Ehebrechers Drogan vermehrt den „Schröcken“ (I,6), bevor dann auch Genovefa und ihr Sohn zum Tode verurteilt werden. Das als grausam und hart gezeichnete Urteil ist Folge der emotionalen Reaktion des Grafen, der „allzu jähmüthig ergrimmet“ (*Historischer Inhalt*). Dieser ungerichte Zorn ist der Affekt, der im Mittelpunkt des gesamten Stückes steht und dessen Folgen die gesamte Handlung des Stückes bestimmen.

Der kausale Zusammenhang zwischen dem Zorn Sigfrids, seinem Leidensweg und dem Unrecht, das Genovefa widerfährt, ergeben eine eindeutige Wertung des Affekts. Auffallend ist, dass zwar Hofstab und Volk in Schrecken versetzt sind, für Genovefa selbst aber keine Gefühlsregungen angegeben sind, als sie von dem über sie verhängten Todesurteil erfährt. Sie ist damit die ideale Heldin der Jesuitenbühne und nach der Theorie von Masen erregt Genovefa durch ihre „Unschuld und Gedult“ (*Prophesis Paradigmatica*) und das ungerührte Hinnehmen ihres Schicksals umso mehr den reinigenden Affekt des Mitleids.⁴⁴ Sie wird mit ihrem Sohn Marfridt in den Wald geführt. Durch den Chorus am Ende des ersten Aktes erfährt der Zuschauer, dass sie dort nur ausgesetzt und nicht um ihr Leben gebracht werden. Genovefa lernt „von denen heiligen Wald-Vättern das einsame Leben“ (I,Chorus). Der Wald wird von einem bedrohlichen zu einem frommen, gottgefälligen Ort. In ihn sind religiös konnotierte emotionale Zustände gelegt, wie die „Lieb-sorgsame“ (II,3) Art des Waldhirten Christus, der Mutter und Sohn „unter sein Nahrung und Verwahrung“ (II,3) nimmt. Der christliche Waldhirte ist der Gegenentwurf zum jähzornigen Sigfrid und verstärkt die Wertungen von Zorn und Liebe.

Die Ungerechtigkeit, die Genovefa widerfährt, steigert sich in den ersten Szenen des zweiten Teils noch weiter und damit auch das intendierte Mitleiden, denn Golo und seine Söhne steigen in der Gunst des Grafen. Unterdessen wird Sigfrid „in seinem Gewissen wegen verübtes jähen Urthels hart beängstiget / unnd [...] die wehemüthige Unruhe [wird] fast vergrößert / durch des unschuldig getödteten Droganes öftere Erscheinungen“ (II,4). Das Gewissen Sigfrids wird über die Erscheinung Drogans sichtbar gemacht. Hierbei treten die Emotionen Angst und Traurigkeit hervor. Innerhalb dieser

⁴² Zur Ständeklausel vgl. Erlach 2006, S. 51 f.; auch bei Lang 1727, S. 91 f., Übersetzung nach Rudin 1975, S. 237 f.

⁴³ Vgl. hierzu Frühsorge 1978.

⁴⁴ Vgl. hierzu Erlach 2006, S. 51 f.

Darstellung wird für den Zuschauer die Folge seines übermäßigen Zornes sichtbar: Er wandelt sich in wachsende Unruhe, Angst und Traurigkeit. Die darin enthaltene negative Bewertung liegt offen zu Tage. Dem Zuschauer bieten sich beide kathartischen Affekte an: Es wird zum einen möglich, Mitleid mit Sigfrid zu empfinden; zum anderen kann die Furcht, in eine ähnliche Situation zu geraten, eine Reinigung vom Zorn einleiten. Zugleich besteht das positive Bild der Genovefa, die das erlittene Unrecht geduldig erträgt.

Teil III beginnt mit der Entlarvung von Golos Lüge durch „ein gefundnes Brieflein“ (III,1), worauf Golo „übel anfangt zuförchten“ (III,1). Er wird ins Gefängnis geworfen und „verzweiflet Gotteslästerlich“ (III,3). Hier wird offenbar der reinigende Affekt der Furcht vor Strafe evoziert. Und auch Sigfrid betrauert „hochschmerzlich seinen Fähler“ (III,2). Er begibt sich zur Jagd in den Wald, um seinen „hefftigen Wehemuth zu lindern“ (III,4). Dort findet er zunächst seinen Sohn und in der Folge „mit grosser Entsetzung“ (III,6) auch seine Ehefrau und führt sie nach Hause. Hier ist die Bestrafung Golos eingeschoben und zunächst sieht nun alles nach einem glücklichen Ende aus. Die folgenden Szenen evozieren Mitleid und Furcht des Zuschauers umso deutlicher: Genovefa stirbt, kaum dass sie zu Hause angekommen ist. Es handelt sich bei dieser Wendung um die gerechte Strafe für Sigfrid, der in jähzorniger Wut einen letztlich nicht mehr gutzumachenden Fehler begangen hat. So wird die negative Wertung des Zorns verschärft und zugleich die reinigenden Affekte des Mitleidens und der Furcht forciert. Sigfrid beschließt nun ein „heiliges Leben“ (III,9) anzufangen. Im Moment der Umkehr wird Sigfrid vom Negativbeispiel zum christlichen Helden und Vorbild. In seiner Wandlung vollzieht sich nicht nur die Überwindung des Unheils, sondern auch die Vollendung der Reinigung vom Zorn und dessen Wandlung in reumütige, gottgefällige Frömmigkeit. Sigfrid vollzieht die Entscheidung zu Umkehr und Reue selbst und entspricht damit der Prämisse des freien Willens, die dem Menschen die Entscheidung zur Umkehr und Reue letztlich selbst auferlegt.⁴⁵

Sigfrid und sein Sohn gehen „aller Sorgburde entbunden“ (III,10) zurück in den Wald, um dort „Gott allein in der Höle der heiligen Genovefa zudienen“ (III,10). Hier bestätigt sich noch einmal der Wald als Ort religiös konnotierter Gefühle, denn die Höhle im Wald wird zu dem Ort, an dem Vater und Sohn nun der heiligen Ehefrau und Mutter nachleben und „zu dero ewigen Lob-Ruhm / [...] so herzliche Nachfolger ihrer Tugenden“ (*Epiphonesis Syncharistica*) werden. Nur durch die Anerkennung der Schuld kann Sigfrid umkehren und zu einem Vorbild christlicher Sühne werden. Diese Schuld offenbart sich ihm und dem Publikum durch die transzendente Intervention

⁴⁵ Zum freien Willen im Kontext der Gnadenlehre vgl. Koch 1934, S. 701 ff. Vgl. hierzu auch Szarota 1979-1987, Bd. I, 1, S. 108 ff.

im Traum und wird schließlich in der Überführung Golos evident. Der Zorn wird im Verlauf dieser Geschichte nicht nur über die Handlung kausal negativ bewertet, sondern zunächst in Trauer, Wehmut und Reue, dann in gottgefällige Frömmigkeit gewandelt. Dem Zorn gegenüber steht die Geduld und Unschuld der Ehefrau und Mutter sowie der beschützte, fromme Raum des Waldes.

3.2 Liebe und Sorge: Zur Beziehung von Mutter und Sohn (Landshut 1715)

Für die Mutter-Sohn-Beziehung steht hier das Stück *„Anna Tobiae mater exluctulaeta“*. Es wurde im Jahr 1715 in Landshut unter Mitwirkung von 100 Schülern aufgeführt.⁴⁶ Die Perioche über die Sorge der Gräfin Anna um ihren sich auf Brautfahrt befindenden Sohn Tobias ist voll mütterlicher Gefühle. Das normative Gewicht der Darstellungen ist hoch, denn Anna wird bereits im *Argumentum*, dessen Inhalt von Apoll, dem Gott des Lichts und der sittlichen Reinheit, vorgetragen wird, als aufrichtige, vorbildliche Herrscherin und besorgte, liebende Mutter eingeführt.⁴⁷ Das Stück kann in die Tradition des Motivs der liebenden und leidenden Mutter Gottes Maria gestellt werden.⁴⁸ Darüber hinaus wurde die Mutterliebe im 18. Jahrhundert zu dem Ideal, das die Stellung der Frau in der Familie maßgeblich bestimmte und rechtfertigte.⁴⁹

Der erste Teil ist überschrieben mit *„Anna in luctu“*. Entsprechend dieser Ankündigung wird Annas Sorge und Trauer über die Abwesenheit ihres Sohnes ausführlich inszeniert und sogleich in soziale Interaktion gesetzt. In Szene 1 schlagen Freunde des sich auf Brautfahrt befindenden Sohnes Tobias *„Mittel vor / was Sicheres von dem Zustand deß jüngeren Tobias zuerfahren“* (I,1) und in Szene 2 bietet der Erbprinz Deinces seine Hilfe an. Es handelt sich in beiden Fällen um Männer, die hier für pragmatische Hilfen zuständig sind. Nachdem sich Anna verzweifelt auf einen Berg flüchtet, um nach ihrem Sohn Ausschau zu halten, kommen emotionale Hilfen ins Spiel. *„Die Wald= und Berg=Göttinnen betrauren zwey bekümmerte Mütter Chorweiß“* (I,5). Anteilnehmendes Mitfühlen höherer Mächte mit der Mutter ist in diesem Fall

⁴⁶ Die Perioche ist abgedruckt bei Szarota 1979-1987, Bd. III, 2, S. 1597-1604.

⁴⁷ Die politische Dimension des Stücks darf nicht verkannt werden, denn Bayern erwartete den Kurfürst Max Emanuel von Friedensverhandlungen aus Baden zurück. Vgl. Szarotas Kommentar zum Stück, Szarota 1979-1987, Bd. III, 2, S. 2275 f. Zur Bedeutung der Vorbildfunktion von adeligen und hochgestellten Personen im Jesuitendrama vgl. Erlach 2006, S. 51 f.; auch Lang 1727, S. 91 f., Übersetzung nach Rudin 1975, S. 237 f.

⁴⁸ Ein eindrückliches Beispiel zu diesem Motiv liefert ein 1705 verfasstes Buch mit Betrachtungen und Gebeten zum Besuch des Calvari-Berges in Hohenburg. Vgl. Ohne Autor 1705. Zu diesem Motiv im Mittelalter vgl. Kraß 1998.

⁴⁹ Vgl. Gestrich/Krause/Mitterauer 2003, S. 581.

weiblich. Hier wird Mitleid nicht nur in zunehmender Intensität evoziert, sondern auch vorgeführt. Doch nicht einmal diese Anteilnahme kann Anna beruhigen, denn „neuer Schröcken / auß neuer Zeitung“ (I,6) bricht herein und ein „Berg=Männl Tantz“ (I,7) zeigt weiteres Unheil, woraufhin Anna alle Hoffnung verliert. Im Teil I abschließenden Chorus beweinen die Flüsse Donau, Iser, Inn und Salza das ganze Bayern, denn Annas Sorge und Trauer ist ein kollektives Ereignis, welches das gesamte Volk erfasst. Die Sorge und die Trauer einer liebenden Mutter ist nicht nur Sache der Götter, die sie mitfühlend beweinen, sondern ein Ereignis mit sozialen und politischen Koordinaten. So auch in Teil II, der mit „Anna in spe“ überschrieben ist und in dem das Leiden in sozialer Interaktion weiter ausgemalt wird. In Szene 1 sind es die „Verwanten“, die Anna „zu [...] ihren gottsförchtigen Ehemann / Trost einzuholen“ (II,1) führen. Wieder wird Leiden durch soziale Anteilnahme inszeniert. Und tatsächlich schafft es der christliche Ehemann, sie „mit besten Gründen zur Hoffnung“ (II,2) aufzumuntern. Das Umfeld wird weiter aktiviert, indem Samuel beauftragt wird, Gott um Hilfe zu bitten. Der Erbprinz Deinces bekräftigt seinen Willen, Tobias zu finden. Samuel versammelt Knaben zu einem „unschuldige[n] Gebett“, das sich „durch himmlisches Feuer bewährt“ (II,5) und in einem fröhlichen Tanz der Hofjunker gipfelt. Der gute Verlauf des Gebets und ein Traum geben Anna Hoffnung und „höchsten Trost“ (II,7). Trauer und Sorge werden im zweiten Teil mit Hilfe sozialen und himmlischen Beistandes zu Trost und Hoffnung. Die Reinigung findet durch soziale Interaktion statt, die sich in den pragmatischen Hilfen der Männer, dem emotionalen Zuspruch des Ehemanns und der Aktivierung der Verwandten konkretisiert und sichtbar gemacht wird. In der Transzendenz – im Gebet, im himmlischen Feuer und im Traum – wird die Reinigung fortgeführt. Der zweite Akt wird mit einem Chorus, in dem das ganze „Bayerland sambt der Pfalz“ neue Hoffnung fasst, beschlossen. In der Interaktion von Herrscherhaus, „Himmels=Botten[...]“ (II,Chorus) und Volk wird Sorge und Trauer überwunden. Der Weg zu Teil III, „Anna in gaudio“, ist frei. Er beginnt mit der Mutter, die wieder auf den Berg eilt, um Ausschau zu halten, unterstützt durch den Erbprinzen, der Tobias samt Gefolge entgegenreitet.

„Die liebente Mutter begibt sich von dem Berg herab / so bald sie von weiten ihren Tobiam erblicket. [...] Achior und Nachor / Anna und Gamaliel treffen zusammen denen Ankömmlingen zu begegnen. [...] Und werden über eylet von Tobias...“ (III,3 – 5).

In der anschließenden *Scena ultima* kommt Tobias Braut hinzu, „das Leyd [wird] geendet und die Freud vollkommen gemacht“. Die Bezeichnung *Scena ultima* und der abschließende *Chorus ultimus cum Epilogo* deuten auf eine groß inszenierte Szene der Freude hin, wie sie bereits bei der Ankunft des

Grafen für die Perioche zu *Prodigiosa tutela inocentiae* festgestellt wurde. Auch hier wird die Emotion der Freude als soziales Großereignis zelebriert und damit geteilt.

Die Wertzuschreibungen durch die positiv gezeichnete Person der Anna und die Handlungsfolge des Stückes sind eindeutig. Hier ist zwar der Affekt von dem gereinigt werden soll, nicht näher bestimmt, doch der reinigende Affekt des Mitleids wird in zwei Akten und insgesamt 20 Szenen ausführlich inszeniert. Exemplifiziert wird offenbar, ganz im Geiste der Zeit, das Ideal der liebevollen und sorgenden Mutter, wie es sich in vielen Periochen findet. Die reinigende Kraft des Mitleids bezieht sich damit allgemein auf Affekte, die diesem Ideal entgegenstehen könnten. Die liebevolle Sorge ist allerdings nicht allein der Mutter vorbehalten. Auch in der Vater-Sohn-Beziehung hat sie ihren Platz.

3.3 Die Entscheidung zur Liebe in freiem Willen:

Zur Beziehung von Vater und Sohn (München 1672)

Die Darstellungen der Vater-Sohn-Beziehung bewegen sich zwischen grausamer Brutalität und übermäßiger Liebe. Zwischen den Extremen finden sich die Ideale der liebevollen Strenge des Vaters und der gehorsamen Liebe des Sohnes. „*Amor paternus ope caelesti ab iteritu vindicatus*“, am 5. und 6. September 1672 vom Gymnasium in München unter Mitwirkung von 162 Personen aufgeführt, widmet sich dem Ideal der väterlichen Liebe.⁵⁰ Die emotional aufgeladene Perioche schildert die Geschichte des adeligen Ritters Welfo, dessen Sohn Theodo entführt wird und für dessen Leben er sein eigenes einsetzen soll. Theodo wird bei der Jagd im Wald von seiner Gruppe getrennt. Er wird „grausamb“ (*Inhalt*) an einen Baum gebunden und die Entführer halten Rat „wie ferner Welfoni dem Vatter die Strick zulegen“ (I,6) seien. Der reinigende Affekt ist hier wieder der des Mitfühlens, denn die Entführer wurden zuvor bereits als besonders hinterlistig, düster und brutal gezeichnet. Mitleid wird nicht nur über die Figur des Theodo evoziert, sondern auch besonders über die des Vaters. Er erfährt, dass sein Sohn in Gefangenschaft geraten ist, „mit disem Herz=brechenden Zusaz / Theodo kuntde von seinen Banden anderst nicht / dann durch väterliche Händ entbunden werden“ (II,5). Für Welfo stellt sich die Frage, ob er bereit ist, sein Leben für das seines Sohnes einzusetzen. Szene 6 schildert die Entscheidungsfindung als schweren „Kampff der Lieb und Forcht“, bis Welfo sich endlich entschließt, „den Sohn in so gefährlich bestelten Sachen gleichwol zuverlassen / darauff er sich ganz abgematt zu Ruhe begibt“ (II,6). Die Furcht siegt über die Liebe. Der „Kampff der Lieb und Forcht“ (II,6) betrifft Welfo direkt und

⁵⁰ Die Perioche ist abgedruckt bei Szarota 1979-1987, Bd. I, 1, S. 889-900.

führt zur Erschöpfung, er ist aber nicht explizit in dessen Gewissen verortet. Der Zuschauer wird mit dem erschöpften Welfo in den Chorus entlassen, in dem, offenbar ausgiebig inszeniert, die „väterliche Lieb“ (II,Chorus) auf den Plan gerufen wird.

„Die vätterliche Lieb verweist dem Vatter sein unmildes hartes Herz mit etlich vorgestellten Exemplen erweisend / daß einem Vatter zustehe / für sein gehorsames / ainiges Kind sein Leben auffzusezen / in bedencken solches ein Freund gegen dem andern / ein Vatter gegen einem ungerathnen Sohn / ja so gar die unvernünftige Thier für ihre Junge zuthun pflegen“ (II,Chorus).

Es ist also ein Eingriff von außen, eine Intervention der väterlichen Liebe, die den Vater umzustimmen versucht. Liebe und Furcht streiten gewissermaßen um den Vater.⁵¹ Die Argumente der Liebe werden im Chorus ausführlich dargelegt, während die Einwendungen der Furcht in Form der Bedenken von Freunden und Verwandten in der Perioche zwar angedeutet, aber nicht ausgeführt werden. „Von dem Schlaß erwacht / entschliesset sich [Welfo] wider aller / auch der besten Freund und Verwandten Rath / für den Sohn in Todt zugehen“ (III,1). In dieser dramatischen Wendung vollendet Welfo nun selbst den Sieg der Liebe. Der Mensch ist nach jesuitischer Auffassung durch den ihm verliehenen freien Willen selbst für die Entscheidung zwischen Erlösung und Verdammnis, zwischen Gut und Böse, zwischen Liebe und Furcht verantwortlich. Die Betonung des freien Willens und die dem Menschen zukommende Aufgabe zwischen Zeichen des Himmels und Irreführungen des Teufels zu unterscheiden, ist ganz im Geiste der ignatianischen Exerziten.⁵² Welfo macht sein Testament, bittet seinen Schwiegersohn Eberhardum sowie seine Enkel für ihn beim Heiligen Castuli zu beten und aktiviert auf diese Weise sein Umfeld. Eberhardum und die Kinder beten anhaltend und „ein fröhliches Anzaigen“ (III,4) erscheint. Doch sogleich wird es in Szene 5 wieder zerstört. Welfo ist im Wald, wird gefangen genommen und neben seinem Sohn an den Baum gebunden. Die Mörder schicken sich an, den „Gefangnen durch grawsame unterschiedliche Peynen den Garauß zumachen“ (III,6). Auf dem Höhepunkt der Spannung und des Mitleidens erscheint der „H. Ritter

⁵¹ In den Exerziten beschreibt Ignatius diesen Kampf in Absatz 315: Im Prozess der Reinigung von Sünden „ist es dem bösen Geist eigen, zu beißen, traurig zu machen und Hindernisse aufzustellen, indem er mit falschen Gründen beunruhigt, damit man nicht weitergehe. Und es ist dem guten Geist eigen, Mut und Kräfte, Tröstungen, Tränen, Eiebung und Ruhe zu schenken, indem er erleichtert und alle Hindernisse entfernt, damit man im Gute-Werke-Tun weiter vorangehe.“ Vgl. Ignatius von Loyola 1544/2011, S. 127; Übersetzung nach Knauer. Vgl. auch Lenhard 1976, der das Gewissen als Spielball höherer Mächte bei Bidermann nachweist.

⁵² Zur Unterscheidung der Geister: Ignatius von Loyola 1544/2011, S. 127-134, Abschnitte 313-336. Vgl. hierzu auch Szarota 1979-1987, Bd. I, 1, S. 108 ff.

und Blutzeug Christi Castalus“ (III,7). Er verjagt die Tyrannen und „zerbricht/ auff stettes der Gefangnen Anruffen / die Bande“ (III,7). Szene 8 und 9 bilden den glorreichen Abschluss. Die Waldgötter huldigen „mit Singen / Tanzen / und Springen“ (III,8) dem heiligen Ritter. Vater und Sohn kehren heim und werden von Verwandten und Freunden mit „Frewd und Glückwünschung“ (III,9) in großer Szene empfangen. Die Freude ist nicht nur in einen sozialen, sondern mit Szene 8 auch in den transzendenten Kontext der Waldgötter gestellt. Im Streit von Furcht und Liebe finden die Einflussnahme der personifizierten Liebe und die Stärkung Welfos im Traum statt, doch Welfo muss den Sieg der Liebe durch seine Entscheidung selbst vollenden. Dass sich Welfo letztlich der väterlichen Liebe und nicht den Ratschlägen seiner Freunde und Verwandten verpflichtet fühlt, wird mit dem Eingreifen höherer Mächte und der Rettung belohnt. Die Emotion der Freude findet wieder im sozialen Kontext statt. Die Wertzuschreibungen sind auch hier eindeutig. Durch den glücklichen Ausgang und die Freudenszenen am Schluss zeigt sich das Ideal der Liebe innerhalb der Vater-Sohn-Beziehung.

4 Schluss: Reinigung als pädagogisches Moment

Die Analyse der Periochentexte zeigt nicht nur, wie Gefühle durch die Inszenierungen gewertet werden, sondern auch wie sich Affekte in einem sozialen und einem transzendenten, überweltlich-religiösen Kontext wandeln. In der Reinigung der Affekte liegt das pädagogische Moment des Theaters. Für die charismatischen Zentralheldenfiguren auf der Bühne sind die sozialen und transzendenten Interaktionen und gegebenenfalls ihre Bereitschaft zu Umkehr, Buße und Sühne in freiem Willen die entscheidenden Momente für die Reinigung ihres affektiven Zustandes. Über ihre Geschichte sind sie zum einen Vorbild für die Zuschauer und Schüler, zum anderen evozieren sie die reinigenden Affekte Mitleid und Furcht. Diese Muster der Reinigung sind auch in den anderen Periochen zu Familienbeziehungen erkennbar. Die Jesuiten betonen dabei die freie Willensentscheidung, die ein wesentliches Abgrenzungsmerkmal zur protestantischen Theologie darstellt.

In den hier besprochenen Stücken wird das Gefühl des Zorns über die Handlung und das Gewissen des Helden zu Frömmigkeit gewandelt. Sorge wird in einen durch soziale Koordinaten aufgespannten Kontext gestellt, innerhalb derer sie Reinigung und Wandlung erfährt. Die Furcht wird durch die Liebe besiegt und durch die Entscheidung der jeweiligen Protagonisten wirksam. Transzendente Orte der Wandlung und Einflussnahme sind das Gewissen, der Traum und das Gebet. Auf diese Weise wird das Eingreifen höherer Mächte inszeniert, und häufig ist es das Zusammenwirken sozialer und transzendenter Intervention, welches ein Gefühl wandelt oder auch besiegt. Das Gefühl

der Freude hat generell ein soziales Gepräge. Die Wertzuschreibungen sind eindeutig: Zorn führt zu Unheil, Liebe zu Erlösung. Die Bewertung vollzieht sich über die gesamte Handlung und die kausal konstruierten Wirkzusammenhänge der Affekte. Konkrete Orte, wie der des Waldes und der des Gefängnisses unterstützen die Wertzuschreibungen. Betont wird in den behandelten Stücken vor allem die Liebe der Eltern zu ihren Kindern, die sorgenvolle und schwerwiegende Konflikte auslösen kann, an der es aber festzuhalten gilt. Der hohe Stellenwert der Liebe der Eltern zu ihren Kindern ist auch in anderen Periochen nachweisbar. In der aktuellen Forschung zur Geschichte der Familie wird von einer ambivalenten Haltung der Eltern zu Ihren Kindern ausgegangen. Einerseits zeigt beispielsweise der Umgang der Eltern mit dem Tod eines Kindes starke emotionale Reaktionen von Trauer und Schmerz, andererseits scheinen diese Reaktionen zum Teil „nach dem Arbeitswert der Kinder und der bereits in sie investierten Mühe bemessen“ und wurden zudem durch das Postulat eines besseren Lebens im Jenseits nivelliert.⁵³ Die Jesuiten betonten als Ideal neben der Strenge jedoch eindeutig eine emotional aufgeladene, durch Liebe geprägte Beziehung der Eltern zu ihren Kindern.⁵⁴ Für die Beziehung der Eheleute ist der ins Unheil führende, übermäßige Zorn gegen die Ehefrau das entscheidende Gefühl, das über den Leidensweg des Ehemannes zu reumütiger Frömmigkeit gewandelt wird. Die Parteinahme für die Frau ist nicht zu übersehen. Die Untersuchung zeigt generell, dass Familie als Ort der Gefühle im Theater der Jesuiten (re-)produziert wird. Sie ist hier, ganz im Geiste der Zeit, Ort „wahren Menschentums“.⁵⁵

Weil von einer gewissen Breitenwirkung der Periochen ausgegangen werden muss, kann für die Bewertungen ein normierender Effekt angenommen werden. Die Verbindung von jesuitischer Theatertheorie und sozialer Praxis zeigt sich zum einen über die intendierte Reinigung durch die Affekte Mitleid und Furcht, zum anderen über die Umkehr und Sühne bzw. den gelebten Glauben der Vorbildfiguren. Dass Mitleid und Furcht die leitenden und reinigenden Affekte im Theater darstellen, folgt einer langen Tradition, die sich auf Aristoteles beruft.

Um der konkreten Ausgestaltung und dem visuellen sowie verbalen Ausdruck einzelner Gefühle näher zu kommen, ist es nötig einen der wenigen, komplett erhaltenen, ausformulierten Dramentexte zu untersuchen.⁵⁶ Die allegorischen Figuren und die konkreten Räume der Inszenierungen bieten

⁵³ Vgl. Gestrich/Krause/Mitterauer 2003, S. 565 ff., Zitat S. 571.

⁵⁴ Teilweise mag auch der Umgang mit Kindern im Kontext von Kindesaussetzung und Kinderhexenprozessen ein Grund für die Betonung der Liebe gewesen sein. Vgl. hierzu Hermsen 2006.

⁵⁵ Simhandl 2007, S. 121.

⁵⁶ Vgl. hierzu Wimmer 1983, S. 625 ff.

weitere Möglichkeiten, die Bezugspunkte und den Ausdruck von Gefühlen zu beleuchten. Die Analyse der Periochen zeigt, dass dies ein lohnendes Unterfangen sein könnte. Emotionen kommen selbst in den kurzen Szenenbeschreibungen häufig vor und werden offenbar als so wichtig und handlungsleitend erachtet, dass sie den Zuschauern unbedingt nahe gebracht werden müssen. Bedenkt man auch die theoretischen Ausführungen zum Theater von Masen und Lang, wird deutlich, dass die „Reinigung von verwerflichen Affekten“⁵⁷ bewusst inszeniert wurde. Das Bewegte und Fortlaufende der Handlungen ermöglicht die Reinigung und Bewertung und eröffnet ein pädagogisches Moment in der Geschichte der Emotionen.

Quellen und Literatur

Quellen

- Duhr, Bernhard SJ (1896): Die Studienordnung der Gesellschaft Jesu. Freiburg im Breisgau.
- Ignatius von Loyola (1544/2011): Geistliche Übungen. Nach dem spanischen Autograph übersetzt von Peter Knauer SJ. Würzburg.
- Lang, Franciscus (1727/1975): Dissertatio de Actione scenica. Herausgegeben und übersetzt von Alexander Rudin. München, Bern.
- Ohne Autor (1705): Andächtige Gebett, und Betrachtungen, Über Die vornembste Geheimnusse deß bitteren Leyden und Sterben unsers Herrn Jesu Christi, Und Seiner liebsten betrübtesten Mutter Maria, Von allen eyferigen Christen, sonderlich bey Besuchung deß zu Hohenburg an der Isar new-erbauten Calvari-Bergs sehr nützlich zu gebrauchen. München.

Alle verwendeten Periochen sind abgedruckt bei:

- Szarota, Elida Maria (1979-1987). Das Jesuitendrama im deutschen Sprachgebiet. Eine Periochen-Edition. Bände I, 1 bis III, 2 + Index. München: Wilhelm Fink.
- Amor paternus ope caelesti ab iteritu vindicatus. Schauspiel Von Väterlicher Lieb So durch Himmlische Hülff Von Grausamen Todt errettet. Aufgeführt in München am 5. und 6. September 1672; abgedruckt bei Szarota 1979-1987, Bd. I, 1, S. 889-900.
- Anna Tobiae mater Exluctulaeta. Leyd / und Freud Deß in ihres Durchleuchtigsten Chur=Hauses Abwesenheit Betrübten, Nun ob dessen glücklichen Widerkunfft Erfreuten Bayerlands In Anna / Tobiae / deß Jüngerer Mutter. Aufgeführt in Landshut am 04. und 06. Herbstmonat 1715; abgedruckt bei Szarota 1979-1987, Bd. III, 2, S. 1597-1604.
- Prodigiosa tutela innocentiae sev Genovefa Palatina. Hochberühmte Unschuld der H. Pfalzgräfin Genovefa / Durch wundermächtige Sorgwaltung Gottes beschirmet. Aufgeführt in München am 02. und 04. September 1682; abgedruckt bei Szarota 1979-1987, Bd. III, 2, S. 1629-1639.

Literatur

- Duhr, Bernhard SJ (1918): Die Jesuiten am Hofe zu München in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts. Ohne Ort.
- Erlach, Thomas (2006): Unterhaltung und Belehrung im Jesuitentheater um 1700. Untersuchungen zu Musik, Text und Kontext ausgewählter Stücke. Essen.

⁵⁷ Masen 1657, Liber I, Caput I, § 2; zitiert nach und übersetzt von Erlach 2006, S. 44.

- Flemming, Willi (1923): Die Geschichte des Jesuitentheaters in den Landen deutscher Zunge. Berlin.
- Frevort, Ute (2009): Was haben Gefühle in der Geschichte zu suchen? In: Geschichte und Gesellschaft 35, S. 183-208. Göttingen.
- Führer, Heidrun (2005): Liebe und Leidenschaft in Momenten großer Entscheidungen in Jacob Baldes Jephthas. In: Steiger, Johann Anselm (Hg.): Passion, Affekt und Leidenschaft in der Frühen Neuzeit, Band 2. Wiesbaden, S. 817-828.
- Frühsorge, Gotthardt (1978): Die Begründung der ‚väterlichen Gesellschaft‘ in der europäischen *oeconomia christiana*. Zur Rolle des Vaters in der ‚Hausväterliteratur‘ des 16. bis 18. Jahrhunderts in Deutschland. In: Tellerbach, Hubertus (Hg.): Das Vaterbild im Abendland I. Rom, Frühes Christentum, Mittelalter, Neuzeit, Gegenwart. Stuttgart, S. 110-123.
- Gestrich, Andreas/Krause, Jens-Uwe/Mitterauer, Michael (2003): Geschichte der Familie. Stuttgart.
- Hammerstein, Notker/Müller, Rainer A. (2005): Das katholische Gymnasialwesen im 17. und 18. Jahrhundert. In: Hammerstein, Notker/Herrmann, Ulrich (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band II: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München, S. 324-354.
- Hartmann, Peter C. (2008): Die Jesuiten. München.
- Hermes, Edmund (2006): Faktor Religion. Geschichte der Kindheit vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Bearbeitet und mit einem Vorwort versehen von Tilmann Walter. Köln.
- Hess, Günter (1976): Spectator – Lector – Actor. Zum Publikum von Jacob Bidermanns *Cenodoxus*. Mit Materialien zum literarischen und sozialgeschichtlichen Kontext der Handschriften von Ursula Hess. In: IASL 1, S. 30-106.
- Kindermann, Heinz (1967): Theatergeschichte Europas. III. Band. Das Theater der Barockzeit. Salzburg.
- Klika, Dorle (2004): Das Gefühl und die Pädagogik. Historische und systematische Aspekte einer problematischen Liaison. In: Klika, Dorle/Schubert, Volker (Hg.): Bildung und Gefühl. Baltmannsweiler, S. 19-34.
- Koch, Ludwig SJ (1934): Jesuiten-Lexikon. Die Jesuiten einst und jetzt. Paderborn.
- Kraß, Andreas (1998): Stabat mater dolorosa. Lateinische Überlieferung und volkssprachliche Übertragungen im deutschen Mittelalter. München.
- Lenhard, Peter-Paul (1976): Religiöse Weltanschauung und Didaktik im Jesuitendrama. Interpretationen zu den Schauspielen Jacob Bidermanns. Frankfurt a. M.
- Müller, Johannes SJ (1930): Das Jesuitendrama in den Ländern deutscher Zunge vom Anfang (1555) bis zum Hochbarock (1665). Augsburg.
- Rädle, Fidel (2004): Das Jesuitentheater – ein Medium der frühen Neuzeit. Trier.
- Rhyn, Heinz (2004): Sinnlichkeit / Sensualismus. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, S. 866-886.
- Simhandl, Peter (2007): Theatergeschichte in einem Band. Berlin.
- Szarota, Elida Maria (1975): Das Jesuitendrama als Vorläufer der modernen Massenmedien. In: Daphnis 4, H. 2, S. 129-143.
- von Reinhardtstötter, Karl (1889): Zur Geschichte des Jesuitendramas in München. (Sonderabdruck aus dem Jahrbuch für Münchner Geschichte). Bamberg.
- Wehr, Christian (2007): Spiritualität und Körpergedächtnis bei Loyola und Quevedo. In: Bannasch, Bettina/Butzer, Günter (Hg.): Übung und Affekt. Formen des Körpergedächtnisses. Berlin, S. 141-165.
- Wehr, Christian (2009): Geistliche Meditation und poetische Imagination. Studien zu Ignacio de Loyola und Francisco de Quevedo. München.
- Wimmer, Ruprecht (1982): Jesuitentheater. Didaktik und Fest. Das Exemplum des ägyptischen Joseph auf den deutschen Bühnen der Gesellschaft Jesu. Frankfurt a. M.

- Wimmer, Ruprecht (1983): Neuere Forschungen zum Jesuitentheater des deutschen Sprachbereichs. Ein Bericht (1945-1982). In: Daphnis 12, H. 1, S. 585-692.
- Wolf, Christof (2000): Jesuitentheater in Deutschland. In: Funiok, Rüdiger/Schöndorf, Harald (Hg.): Ignatius von Loyola und die Pädagogik der Jesuiten. Ein Modell für Schule und Persönlichkeitsbildung. Donauwörth, S. 172-199.

Anschrift des Autors:

Ralf Müller M.A.

Doktorand am Institut für Pädagogik und Rehabilitation der Ludwig-Maximilians-Universität München

Privatadresse:

Maxstadtstr. 14

80689 München

E-Mail: ralfm40@gmx.de

Sieglinde Jornitz / Stefanie Kollmann

Gezeigte Gefühle:

Bilder als Mittel der Unterweisung in Campes „Kleine Seelenlehre für Kinder“

1 Campe und die Thematisierung der Empfindsamkeit

Mit dem 18. Jahrhundert begann die Pädagogik, sich zu akademisieren und ihr Wissen zu systematisieren. Mit der Einrichtung des ersten Lehrstuhls für Pädagogik sowie vielfältiger Lehranstalten, die versuchten, die Erziehung modern zu gestalten, kam die Disziplin zu ihrer Form. Zu ihren Themen und Aufgaben gehörte auch immer die Gefühlsbildung. In Folge der Französischen Aufklärung und ihrer Ausrichtung auf Vernunft und Rationalität wurden die Gegenkräfte in der Romantik aktiviert, die dem Gefühl Aufmerksamkeit schenkten. Gefühlsbildung stand meist im Zusammenhang mit der religiösen Bildung, die wiederum eine Einführung in die moralischen Regeln bedeutete. Dass diese nicht nur auf eine Humanisierung des Zusammenlebens gerichtet war, sondern auch ihre „schwarze“ Seite hatte, zeigt immer noch eindrücklich die Textsammlung zur „schwarzen Pädagogik“ von Katharina Rutschky (Rutschky 1997). Die Erzieher der neuen Lehranstalten widmeten sich nicht nur den Realien und der körperlichen Ausbildung, sondern immer auch moralischen Grundsätzen. Sie blieben dabei den christlichen Tugenden verpflichtet und richteten ihre Vermittlung an der Erfahrungswelt der Kinder aus. Dies bedeutete, die Kinder mit ihren eigenen Gefühlen zu konfrontieren, über Leidenschaften und Affekte mit ihnen zu reflektieren.

Die Philanthropen als wegweisende Reformer der praktischen Pädagogik haben auch hierzu Schriften verfasst. Viele ihrer Werke sind nicht nur theoretische Abhandlungen, sondern eher Ratgeber und Einführungen in praktisches pädagogisches Handeln. Demzufolge wählten Basedow, Salzmann und Campe oft das Gespräch als Textform. Es sichert den Lesenden eine lebendige Unterhaltung und rückt das Thema zugleich in die Nähe der praktischen Erfahrungen. Denn Erziehung ereignet sich auch im Gespräch, im kommunikativen Handeln. Interessant ist an den Texten der Aufklärungspädagogen aber auch, dass sie nicht allein auf das Wort vertrauen, sondern dieses durch Bilder ergänzen. D.h. sie ziehen die Register der Vermittlung: sie verbinden

Auge und Ohr, Bild und Schrift. In der „Kleinen Seelenlehre für Kinder“ von Joachim Heinrich Campe liegt ein Text vor, dessen Thema die Moralerziehung ist. Campe fokussiert dabei auf die kindlichen Leidenschaften und Gefühle und zeigt anschaulich, wie Gefühlsbildung in der Aufklärungspädagogik verstanden wurde.

In Joachim Heinrich Campe hat die philanthropische Pädagogik einen ihrer schriftstellerisch produktivsten Vertreter. Nachdem er Dessau 1778 verließ, begann er für sich und seine Familie den Lebensunterhalt durch Schriftstellerei zu verdienen.¹ Neben der Initiative zum Revisionswerk, der Gründung der Braunschweigischen Schulbuchhandlung und dem Verfassen des äußerst erfolgreichen Jugendromans ‚Robinson, der Jüngere‘ schrieb er zahlreiche pädagogische Lehrwerke, die sich sowohl an diejenigen richten, die erziehen als auch an diejenigen, die erzogen werden.

Zu diesen Werken gehört auch die 1780 zum ersten Mal veröffentlichte und danach vielfach wiederaufgelegte „Kleine Seelenlehre für Kinder“, deren Kern die sittliche Erziehung der Kinder ist und deren Analyse im Folgenden vorgenommen wird. Dieses Werk widmet sich der praktischen Gefühlsbildung, die Campe bereits in einem früheren Werk formuliert hat. In seiner Publikation ‚Ueber Empfindsamkeit und Empfindelei in pädagogischer Hinsicht‘ hat Campe sich schon im Jahr zuvor auf theoretischem Gebiet mit dem Thema „Empfindsamkeit“ auseinandergesetzt und versucht zu klären, wie sich „wahre Empfindsamkeit von ihrem Affen, der Empfindelei“² unterscheidet. Zunächst stellt Campe die Unterschiede zwischen den beiden dar und kommt schließlich zu der Begründung, warum „Empfindsamkeit“ auch ein Thema für den Unterricht sein sollte:

„Ist es nicht so, dass die höchstmögliche und (man merke wohl!) proportionierte Ausbildung aller (man merke wohl!) aller wesentlichen Kräfte und Fähigkeiten der gesamten menschlichen Natur unsere eigentliche Bestimmung hienieden sei, und vermutlich auch in aller Ewigkeit sein werde? Und ist nicht die Fähigkeit zu sittlichen Empfindungen auch eine von den wesentlichen Fähigkeiten unserer Natur? Und verdient nicht also auch sie, wie jede andere natürliche Fähigkeit, zum höchstmöglichen Grade der Fertigkeit ausgebildet zu werden?“³

Zur Umsetzung dieses Anspruchs gibt Campe allgemeine Anleitungen. So soll die Vermittlung von Gefühlen auf der Grundlage von Vernunft und Wahrheit geschehen, Übertreibungen sollen tunlichst vermieden werden, und der Unterricht sollte zeitgemäß den Umständen entsprechen und auf die Charakteristik des Kindes eingehen.

¹ Vgl. Schmitt 1996, S. 21 ff.

² Campe 1779/2012, S. 5.

³ Campe 1779/2012, S. 23.

In der ‚Seelenlehre‘ wird dieses Programm in praktischen Beispielen umgesetzt. In vierzehn fiktiven Gesprächen zwischen einem Vater-Erzieher und einer Schar von Jungen entwickelt Campe Themen der Moral und Religion, um letztendlich ein Gleichgewicht aller im Menschen wirkenden Kräfte, von dem der Philanthropismus als Ideal ausging, schon bei den Kindern zu befördern. Zu diesen gehören auch die Affekte und Leidenschaften, die in das rechte Maß gebracht werden müssen⁴ und denen sich auch die ‚Seelenlehre‘ widmet.

Im Unterschied zum Text von 1779 war die ‚kleine Seelenlehre‘ dabei nicht nur für Erzieher und als Unterstützung für ihre Arbeit gedacht, sondern sollte auch von den Kindern selbst als Lehrwerk genutzt werden. Damit setzt Campes Schrift sich von denjenigen Salzmanns oder auch der „Levana“ von Jean Paul ab, die sich zunächst an Erzieher oder Eltern richten, nicht aber vollständig auf das Gespräch setzen. Campe rückt über die ausschließliche Form des Gesprächs seinen Text in unmittelbare Nähe zur Praxis. Diesem Ansatz ist es geschuldet, dass Campe auf drei didaktische Mittel zurückgreift: zum einen auf die dialogische Form des Textes, zum zweiten auf die Illustrierung der Themen und zum dritten auf das Verfassen von Merksätzen. Im Folgenden wird sich besonders der Illustrierung gewidmet und der Frage nachgegangen, in welchem Maße mit Hilfe dieser didaktischen Form Gefühle thematisiert und vermittelt werden.

2 Aufbau der ‚Kleinen Seelenlehre‘

Campe führt methodisch und strukturiert in die komplexe Thematik ein. Dabei hält er die Gespräche sehr kurz – in einem einleitenden Absatz vor dem ersten Gespräch kündigt der Vater-Erzieher halbstündige Unterrichtseinheiten an⁵ – um Aufmerksamkeit und Begeisterung der Kinder wach zu halten. Und dies mit Erfolg: Am Ende der Gespräche muss der Vater-Erzieher häufig darauf bestehen, dass der Unterricht für den Tag vorbei ist. Campe beginnt seinen Lehrgang mit der Frage nach der Existenz der Seele und ihrer Verortung in der menschlichen Anatomie. Die fünf Sinne werden als ‚Werkzeuge‘ der Seele benannt. Die Seele besitzt ‚Vorstellungskräfte‘, auf die Eindrücke einwirken, die durch den Menschen mit Vernunft und Verstand verarbeitet werden. Campe zeigt auf, dass die Seele einen freien Willen besitzt, aber gleichzeitig auch Instinkten oder Naturtrieben unterworfen ist, von denen er sieben benennt: Sinnlichkeit, Selbsterhaltung, Neugierde, Liebe, Dankbarkeit, Mitgefühl und Nachahmung. Von den Instinkten

⁴ Vgl. Campe in: Blankertz 1965.

⁵ Campe 1831/2010, S. 11.

führt Campe seine Schüler weiter zu den Affekten oder Leidenschaften. Das vierzehnte Gespräch widmet sich der Unsterblichkeit der Seele.

Jedes dieser erarbeiteten Themen wird im Gespräch durch einen Merksatz von den Kindern noch einmal zusammengefasst, ab dem zweiten Gespräch notiert der Vater-Erzieher diese Sätze nach Diktat von den Kindern auf einer Tafel, die im Zimmer aufgehängt wird, damit die Kinder sich jederzeit über das bereits Gelernte informieren können. Auch die Abbildungen sollen nach den Unterrichtsstunden im Zimmer aufgehängt werden.⁶ Zur deutlicheren Verknüpfung der Merksätze mit den Bildern waren letztere in den frühen Ausgaben mit Ziffern versehen, die eine eindeutige Zuordnung ermöglichten. Diese Idee scheint nachträglich entstanden zu sein. Erst im vierten Gespräch fragt ein Kind nach der Bedeutung der Zahlen auf den Bildern. Der Vater-Erzieher weist auf die Verbindung mit den Merksätzen hin, die er fortan auf der Tafel auch entsprechend nummerieren will.⁷ Diese Textstelle findet sich auch in den späteren Ausgaben, obwohl die Zahlen nicht mehr am Rand der Bilder verwendet werden. Für diesen Aufsatz lagen uns Ausgaben vor, in denen die Vorbesitzer Campes Ansatz aufgegriffen und die nummerierten Begriffe neben den Tafeln notiert haben (Abb. 1).

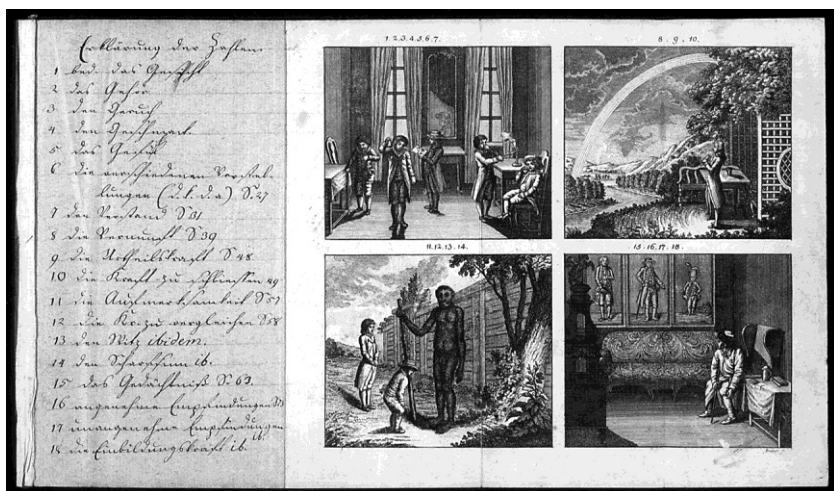


Abb. 1: Tafel I (Campe 1791)

⁶ Campe 1831/2010, S. 7.

⁷ Campe 1831/2010, S. 46.

3 Die Abbildungen

Vier Tafeln mit jeweils vier Bildern begleiten die ‚Seelenlehre‘. Wie Campe in einem Brief an den Künstler Daniel Chodowiecki schreibt, orientiert sich das Format an Basedows ‚Elementarwerk‘.⁸ Die Abbildungen sind wichtiger Bestandteil der Gespräche, sie werden sehr genau betrachtet und in allen Details beschrieben. Da die Gespräche so lebensecht wirken und die Knaben mit den wirklich in Campes Haushalt lebenden Kindern identifizierbar sind, könnte man glauben, dass die Gespräche mit den Abbildungen tatsächlich stattgefunden haben und der Text quasi ein Protokoll dieser Stunden liefert. Jedoch der Briefwechsel Campes mit Chodowiecki belegt, dass der Text bereits vor der Gestaltung der Bilder geschrieben und zum Teil sogar schon gedruckt war.⁹ Campe versuchte, Chodowiecki als Illustrator für sein Werk zu verpflichten, wenigstens zwei der vier Platten hoffte er, vom Künstler zu erhalten, „oder das Ganze ist so gut als verhunzt“.¹⁰ Chodowiecki hatte das Frontispiz zu Campes ‚Robinson‘ angefertigt und war als Illustrator von Basedows ‚Elementarwerk‘ ein sehr beliebter Künstler bei philanthropischen Autoren.¹¹ Allerdings befürchtete Campe bereits zum Zeitpunkt des Briefwechsels, dass kein Vertrag mit Chodowiecki zustande kommen würde, und die Zusammenarbeit scheiterte tatsächlich am Honorar: Chodowiecki verlangte doppelt so viel, wie Johann August Roßmaeßler schließlich für die Ausführung erhielt.

Wie bereits im Brief an Chodowiecki schreibt Campe in der Vorrede der ersten Ausgabe der ‚Kleinen Seelenlehre‘, dass er bei den Abbildungen auf Basedow zurückgegriffen habe.¹² Basedow hatte zehn Jahre zuvor mit seinem ‚Elementarwerk‘ versucht, ein Kompendium des Wissens für Kinder zusammenzutragen. Begleitet wird der neunbändige Textteil von einem zehnten Band mit einhundert Kupfertafeln.¹³

Viele der Themen von Campes ‚Seelenlehre‘ finden sich auch bei Basedow. Die Übernahme von Bildern ist dagegen weniger häufig, als es die Aussage von Campe vermuten lässt. Nur wenige Bilder erscheinen in ähnlicher Form und zum gleichen Thema in beiden Werken: so wird z.B. die Darstellung eines alten Mannes, der sich anhand von Porträts an sein Leben erinnert,¹⁴ in

⁸ Campe/Schmitt 1996, S. 234.

⁹ Campe/Schmitt 1996, S. 236.

¹⁰ Campe in einem Brief an Chodowiecki 1779, Campe/Schmitt 1996, S. 236.

¹¹ Vgl. Schmitt 1997, S. 51-77.

¹² Campe 1831/2010, S. 7.

¹³ Siehe die Abbildungen: http://bbf.dipf.de/cgi-opac/bil.pl?t_direct=x&f_IDN=kon0022836.

¹⁴ Basedow 1774, Tafel XII, Bild 2. Vgl. unter http://bbf.dipf.de/cgi-opac/bil.pl?t_direct=x&fullsize=yes&f_IDN=b0025401berl.

beiden Werken zur Illustration des Gedächtnisses und der Erinnerung genutzt (Abb. 1, Bild unten rechts).

Das Bild zu Hoffnung und Freude bei Basedow¹⁵ findet sich fast identisch auf der zweiten Tafel bei Campe, allerdings wird nun neben der Freude auch ihr Antonym behandelt: der Freude einer Ehefrau über die lang ersehnte Heimkehr ihres Gatten setzt Campe die Trauer einer Witwe gegenüber, die erfährt, dass ihr Mann auf See verstorben ist (siehe Abb. 2, unten rechts).

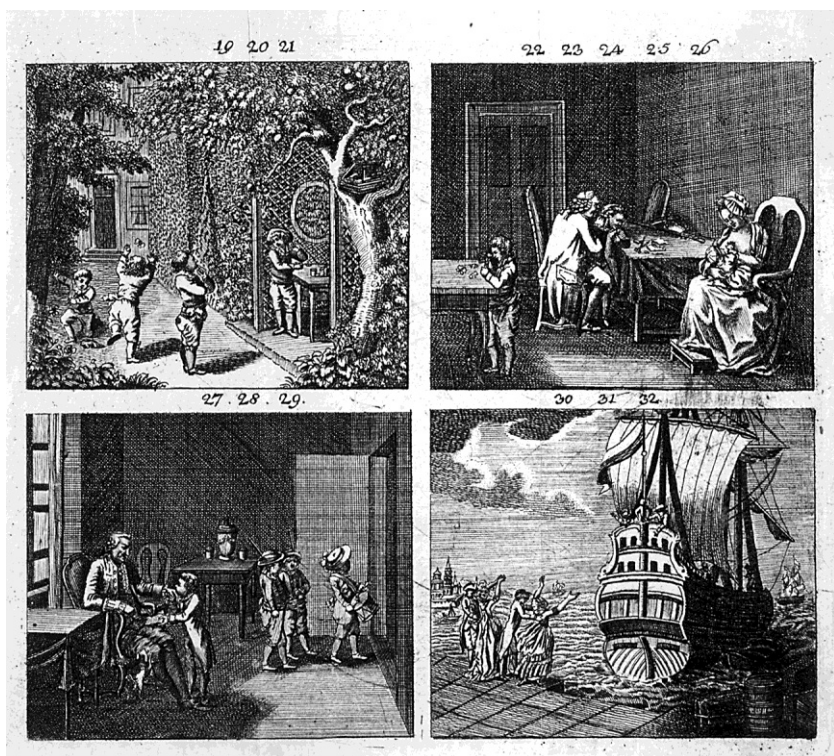


Abb. 2: Tafel II (Campe 1784)

Viel öfter als das konkrete Bild übernimmt Campe Ideen aus Basedows Werk. So wird in beiden Büchern zum Thema ‚Dankbarkeit‘ die Geschichte einer Adoption erzählt. Die Geschichte findet sich ähnlich in beiden Werken.

¹⁵ Basedow 1774, Tafel XXVII, Bild 1. Vgl. unter http://bbf.dipf.de/cgi-opac/bil.pl?t_direct=x&fullsize=yes&f_IDN=b0010437berl.

Bei Basedow drücken drei elternlose Brüder ihrem Ziehvater und Wohltäter ihre Dankbarkeit aus (Tafel XXII, siehe: Abb. 3, Bild oben links). Campe verändert die Anekdote und berichtet von einem verwaisten Jungen, der an Kindes statt aufgenommen wird.¹⁶ Das Bild von Basedow kann er nicht übernehmen, aber Campe findet eine andere Vorlage: das Bild neben der Darstellung von Basedows drei Knaben zeigt einen Vater, der seinen fleißigen Sohn lobt (Abb. 3, Bild oben rechts). Dieses Bild wird in Campes Werk zum uneigennütigen Mann und seinem dankbaren Adoptivsohn umgedeutet (Abb. 2, Bild unten links).

Die Übernahme und Weiterentwicklung von Themen anderer Autoren ist für Campe nichts Neues, man siehe nur ‚Robinson der Jüngere‘ oder die Reisebeschreibungen.¹⁷ Die Nutzung von Bildern aus einem anderen Zusammenhang deutet an, dass sie ohne eine textliche Verknüpfung nicht lesbar sind, bzw. ihre Darstellung nicht eindeutig das gewählte Thema ausdrücken.

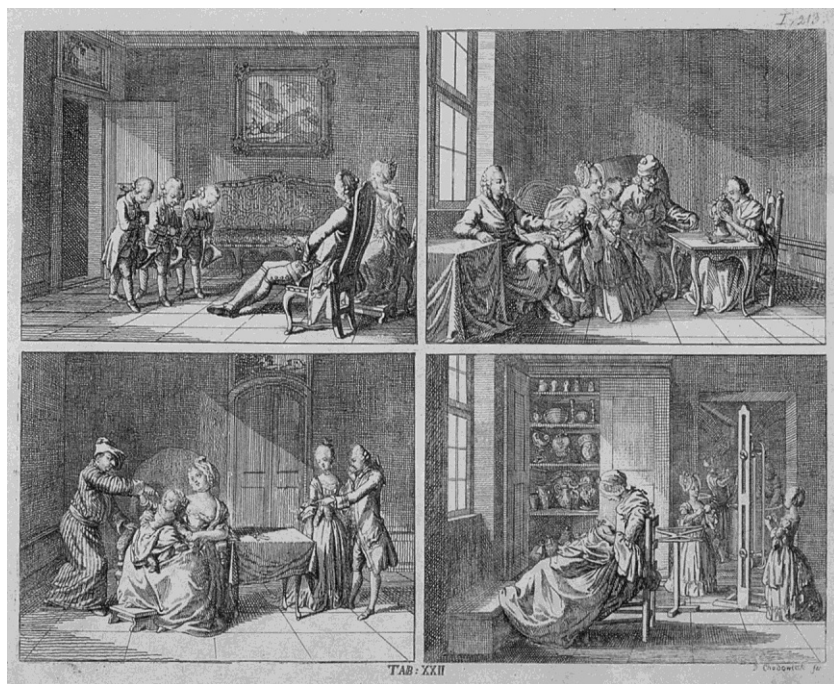


Abb. 3: Noch einige Triebe oder Neigungen der Menschen (Basedow 1774, Tafel XXII)

¹⁶ Campe 1831/2010, S. 72.

¹⁷ Vgl. Ewers 2011, S. 60.

Uns lagen für diesen Aufsatz zehn illustrierte Auflagen der „Kleinen Seelenlehre für Kinder“ vor.¹⁸ Die Abbildungen ändern sich bis zu Beginn des 19. Jahrhunderts nicht. In der Ausgabe von 1807 findet sich zum ersten Mal ein Frontispiz, das dann auch in den nachfolgenden Auflagen zur Ausstattung gehören wird. Daneben erfahren in dieser Auflage auch die Tafeln zum ersten Mal eine Überarbeitung.¹⁹ Auf den ersten Blick sind die Änderungen sehr zurückhaltend. Der Künstler hat sich sehr eng an die früheren Vorlagen gehalten. Die Personen werden etwas größer, die Kleidung differenzierter der Mode der Zeit angepasst. Schaut man genauer, sieht man, dass kleine Details fehlen. Am auffälligsten ist der bereits erwähnte Wegfall der Zahlen am Bildrand, welche die behandelten Themen nummerierten. Stattdessen werden jetzt die Bilder durchnummeriert. Inhaltlich wird wenig geändert. Großer Spielraum für eine Neugestaltung der Abbildungen ist durch intensive Betrachtung und Beschreibung der Bilder in den Gesprächen nicht gegeben. Auf dem bereits erwähnten Bild des sich seiner Jugend erinnernden alten Mannes versuchte der Künstler, die wichtigen Porträts auf der Rückwand des Salons besser hervorzuheben. Diese verbesserte Blickführung wollte er durch die Weglassung des Kachelofens mit der aufgesetzten Figur eines Pegasus erreichen. Doch hier kommt es zu einem schwerwiegenden Fehler. Dem Künstler war der Text offensichtlich nicht bekannt, denn nicht nur die Porträts werden in den Gesprächen thematisiert, auch Pegasus spielt eine Rolle. Auf die Frage der Kinder nach der Bedeutung des Fabeltiers führt der Vater-Erzieher sie weiter über die Fähigkeit der Seele zur Fantasie.²⁰ Der Kachelofen mit seinem figuralen Aufsatz wird daher auch spätestens in den Auflagen ab 1815 wieder aufgenommen.

In der Auflage von 1830 werden die Abbildungen erneut überarbeitet. Unter Beibehaltung von Inhalt und Komposition werden die Personen neu eingekleidet und die Kinder eindeutiger als Kinder gekennzeichnet.

4 Stellung der Gefühle in der Seelenlehre

Insgesamt thematisiert der Vater-Erzieher der ‚Seelenlehre‘ 17 Leidenschaften oder Gefühle, die in nur fünf Gesprächen abgehandelt werden. Campe unterscheidet dabei zwischen Naturtrieben und Leidenschaften, wie oben bereits ausgeführt. Zu den Trieben zählen für ihn auch Liebe, Dankbarkeit und Mitgefühl. Sie betrachtet er jedoch rudimentär als Instinkte, die der Na-

¹⁸ Siehe Quellen und Literatur.

¹⁹ In der Auflage von 1807 fehlt die erste Tafel. Da die übrigen Tafeln denjenigen der Auflage von 1812 ähneln, ist davon auszugehen, dass die erste Tafel sich ebenfalls daran orientiert.

²⁰ Campe 1831/2010, S. 55.

tur des Menschen eingeschrieben sind. Demnach muss der Mensch Mitgefühl nicht erlernen, sondern er verfügt über dieses in kreatürlicher Weise.

Davon zu unterscheiden sind die Leidenschaften, die nicht so stark in die physische Struktur des Menschen eingelassen sind, gleichwohl aber als Kräfte in ihm walten. Daher ist es notwendig, dass die Leidenschaften im Gleichgewicht gehalten werden. Campe lässt den Vater sagen: „Jede Leidenschaft ist schädlich, so bald sie zu stark wird“.²¹ Deswegen setzt auch die Erziehung an diesem Punkt an, so dass schon die Kinder lernen bzw. sich daran gewöhnen, ihre Leidenschaften zu kontrollieren. Denn, so fährt der Vater der Seelenlehre fort: „wer also recht glücklich zu leben wünscht, der muß sich frühzeitig gewöhnen, seine Leidenschaften zu mäßigen, damit sie nicht gar zu mächtig werden“.²² Mäßigung als Mittel der Selbstdisziplinierung wird den Kindern in den Gesprächen vor Augen geführt. D.h. es geht Campe nicht um die Unterdrückung bestimmter Leidenschaften, sondern um die Beherrschung derselben. Hier zeigt sich Campe als Vertreter der philanthropischen Pädagogik, die die Disziplinierung in die Kinder selbst hineinverlegt und damit auch zur Kontrolle ihrer eigenen Affekte und Leidenschaften anhält.

Allerdings gibt es nicht nur Leidenschaften, die gestärkt oder geschwächt werden müssen, sondern Campe unterscheidet genuin positive und negative. Alle werden den Kindern über die Gespräche veranschaulicht und ihre Wirkungen thematisiert. Zu den positiven gehören Freude und Verzweiflung, Hoffnung, Furcht, Schrecken, Betäubung, Liebe und Sehnsucht, Mitleid und Bewunderung. Was zunächst aussieht wie eine relativ willkürliche Sammlung von Gefühlen, die wir nicht alle als positive Gefühle charakterisierten, erweist sich auf den zweiten Blick als konsistent. Es handelt sich bei den positiven Leidenschaften um solche, die wir um eines anderen Menschen willen haben. So illustriert Campe bspw. die positiven Leidenschaften Furcht und Schrecken im 10. Gespräch. Furcht zeigt die Ehefrau am Bett ihres sterbenden Mannes, den sie bald verlieren wird. Der Schrecken wird gezeigt in Gestalt des Bruders, der um seine Schwester fürchtet, deren Kleid am Kamin Feuer gefangen hat.²³ Es sind nach Campe positive Leidenschaften, weil sie die Sorge um einen anderen Menschen ausdrücken. Diese Zuwendung ist mehr als ein Mitfühlen, sie konfrontiert mit existentiellen Leidenschaften. Diese ermöglichen es dem Menschen, sich nicht als bloßes Einzelwesen, sondern sich als soziales Wesen zu betrachten, das immer schon auf den anderen Menschen bezogen gedacht werden muss. Auch hier zeigt Campe seine Verbundenheit mit der philanthropischen Strömung, die das Individuum in seinem Nützlichkeitswert immer auf die Gesellschaft versteht. Campe

²¹ Campe 1831/2010, S. 88.

²² Campe 1831/2010, S. 88.

²³ Vgl. Campe 1831/2010, S. 88, 89, Abb. 4.

ist durchdrungen von der Vorstellung, dass bereits Kinder nicht allein in der Egozentrik gefangen sind, sondern ein Verständnis dafür haben, im Hinblick auf andere zu agieren und eben auch ihre Gefühle im Hinblick auf diese zu erfahren. Den zehn positiven Leidenschaften gegenübergestellt sind die sieben negativen: Hass, Neid, Zorn, Geiz, Ehrgeiz, Reue und Scham. Die Anzahl scheint auf die Todsünden zu verweisen, jedoch finden sich diese nicht alle in der Campe'schen Aufzählung wieder. Alle negativen Leidenschaften verbindet, dass sie aus Selbstsucht geschehen, und damit gerade nicht um eines anderen Menschen willen, sondern allein aus einer Abgrenzungsbewegung gegenüber dem anderen. Diesen Unterschied thematisiert Campe besonders im 13. Gespräch und mit Hilfe des vierten Bildes der Tafel III (siehe Abb. 4). Hier vergibt ein Mann sein Geld und wird so als geizig den Kindern vor Augen geführt; während im Hintergrund eine Frau einem Bettler Geld an der Tür zusteckt. D.h. der Geizige ist alleine mit dem Vergraben beschäftigt, während die Frau sich in tätiger Nächstenliebe übt und sich damit auf einen anderen Menschen bezogen zeigt, d.h. sich sozial verhält.

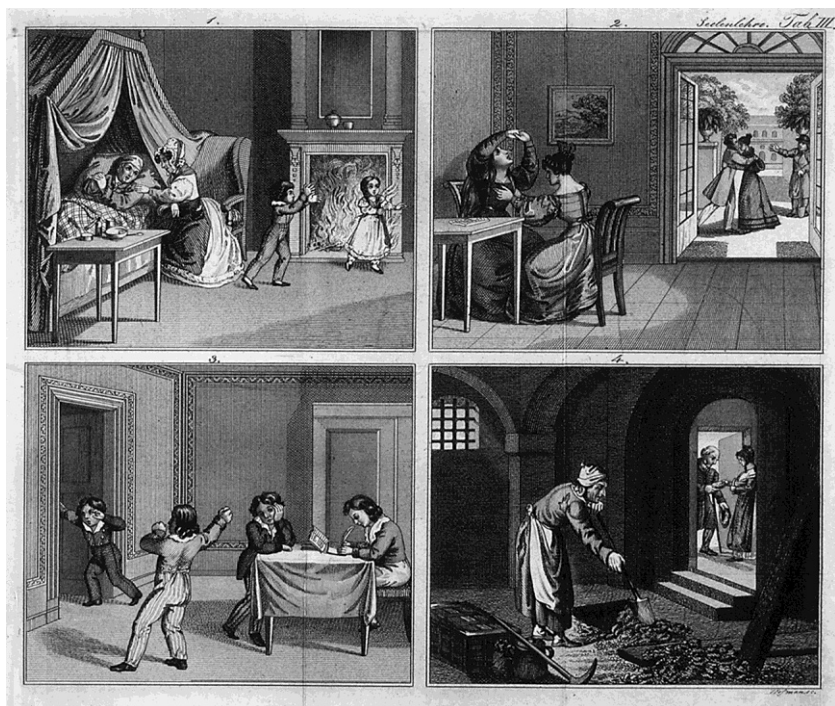


Abb. 4: Tafel III (Campe 1830)

In der Gesamtsicht der Leidenschaften lässt sich jedoch keine übergreifende Systematik erkennen: Campe greift nicht auf den Dekalog oder die bürgerlichen Tugenden zurück, sondern er erarbeitet sich die Leidenschaften aus dem sozialen Miteinander, das einer christlichen Grundeinstellung entspringt. Den Kindern wird dabei zugetraut, dass sie alle diese Leidenschaften bereits in der ein oder anderen Art und Weise kennengelernt haben und fähig sind, diese bei sich zu erkennen und sie in das rechte Maß zu bringen.

Die Affektbildung nimmt in der Seelenlehre eine wichtige Stellung ein. Über die Affekte lernen die Kinder nicht nur etwas über ihre eigenen Gefühle, sondern sie lernen letztendlich auch, ein (Wert-)Urteil über andere und deren Handeln zu fällen. Campe lässt seinen Vater-Erzieher ganz klar zwischen den positiven und negativen Leidenschaften unterscheiden. Er inszeniert die Gespräche so, dass er den Kindern zwar gerne das Negative und Böse verschwiegen hätte, er will sie ihnen jedoch nicht verheimlichen, weil er sich sicher ist, dass sie mit ihnen in Berührung kommen werden. D.h. Campe präsentiert den Kindern keine heile Welt, aber eine, die er in Gut und Böse aufteilt und somit den Kindern einen Wertmaßstab an die Hand gibt, sich selbst und andere zu beurteilen.

Campe zeigt sich hier den Prinzipien der Aufklärung verpflichtet. Seine Pädagogik arbeitet mit rationalen Mitteln an der Vernunft der Kinder. Gefühle bilden die Grundlage der Moralerziehung und sind in der Lage, an den Erfahrungen der Kinder selbst anzusetzen.

5 Darstellung der Gefühle im Bild

Acht der 16 Stiche setzen nun die 17 Leidenschaften ins Bild. Für Campe scheint es das geeignete Medium der Darstellung und Vermittlung zu sein. Es ist auffällig, dass die positiven Leidenschaften jeweils zu mehreren auf einem Bild gruppiert werden, während vier der sieben negativen Leidenschaften je ein einzelnes Bild erhalten.

Dabei ist es keinesfalls so, dass die gemeinsam dargestellten Gefühle mit einer gemeinsamen Geschichte verwoben sind. Das Bild setzt nur einen Raum in Szene, in dem sich wie in einem Mosaik unterschiedliche Figurengruppen einfügen. Die bildliche Darstellung suggeriert etwas Zusammenhängendes, dem das Gespräch jedoch nicht folgt.

Beispielhaft sei dies an Tafel III.3 erläutert (Abb. 4). Hier sehen wir vier Jungen in einem Raum versammelt. Bei genauerer Betrachtung der Stiche der Ausgabe von 1831 scheint es, als ob in einem Raum zwei Szenen mit jeweils zwei Kindern dargestellt sind, denn der schreibende und der werfende Junge sowie die anderen beiden ähneln sich in Haarschnitt und Kleidung. Der Wunsch, eine Einheitlichkeit im Bild über die Deutung herzustellen, führt

jedoch in die Irre. Hier wird keine vorher-nachher Szene, kein situativer Zusammenhang gezeigt. Rechts im Bild soll der den Kopf auf dem Tisch abstützende Junge Neid und Hass auf den fleißig vor sich hinschreibenden Jungen symbolisieren, was nach Campe „auf dem Gesichte zu lesen“²⁴ sei, während die linke Szene einen wütenden und zornig werfenden Jungen zeige, der glaube, von dem aus dem Zimmer laufenden Jungen beleidigt worden zu sein. Der Raum als ganzer will einen Zusammenhang herstellen, wo Campe nur auf Unverbundenes verweist. Für ihn geht es in den Gesprächen allein darum, nacheinander die Leidenschaften abzuhandeln.

Und noch etwas zeigt dieses Bild. Die Darstellung der Leidenschaften gelingt gerade nicht über die Gesichtsausdrücke. Denn der den Kopf abstützende Junge sieht eher gelangweilt als neidisch aus, und Wut und Zorn sind auf dem Gesicht des anderen Jungen gar nicht zu erkennen, weil er es abwendet. Allein die Wurfgeste verweist auf eine Situation, die ihn dazu gebracht haben muss, nach dem flüchtenden Jungen zu werfen. Über den Grund lässt uns das Bild wie auch das Gespräch im Unklaren.

So ist als erstes für die Leidenschaften in der Darstellung der Seelenlehre festzuhalten, dass sie wenig über Gesichtsausdrücke vermittelt werden. Anstelle der Mimik setzen die Künstler auf die Expressivität der Gesten. Viele Bilder zeigen zum Himmel oder zur Decke gestreckte Arme, solche, die zum Wurf ausholen oder den anderen sorgend umfassen. Die Frau am linken Rand der Tafel III.2 (siehe Abb. 4) bspw. reckt ihre Arme in die Höhe und fasst sich an den Händen. Ihr Blick folgt dieser Bewegung – beide Gesten drücken Verzweiflung oder Trauer aus. Die vor ihr sitzende Frau wiederum ist dabei, sie wie zum Trost zu umfassen. Auch die beiden Personen im Garten umfassen sich, dieses Mal drückt dies ihre Freude am Wiedersehen aus. Nach Campe werden hier die Leidenschaften der Sehnsucht, der Liebe und der Freude ins Bild gesetzt. Dies gelingt über vertraute und ausdrucksstarke Gesten, die das maßgebliche Gestaltungsmittel der Illustrationen bilden.

D.h. die Illustratoren arbeiten mit relativ wenigen Mitteln – meist sind es Arm- und Kopfbewegungen – das jeweils zu thematisierende Gefühl heraus. Versucht man, sich das jeweilige Gefühl allein aus der bildlichen Darstellung zu erarbeiten, so gelangt man über die knappe situative Skizzierung meist zum Ziel. Nur in zwei Fällen bei der Darstellung der Leidenschaften will dies nicht gelingen. So wird in Tafel IV.2 (siehe Abb. 5) das Gefühl der Reue ins Bild gesetzt, indem ein Mann in einem Kontor gezeigt wird, der vor einem Schreibpult steht und seinen Kopf mit der Hand abstützt. Er scheint das vor ihm liegende Stück Papier eingehend zu studieren. Die kopfabstützende Geste zeigt an, dass dies entweder keine leichte Kost ist, die es dort zu lesen gibt,

²⁴ Campe 1831/2010, S. 104.

oder er sich um das sorgt, wovon der Text handelt. Die Deutung der Geste führt eher dazu anzunehmen, dass hier ein Mensch gezeigt wird, der nicht weiß, wie er mit dem Geschriebenen umgehen soll.

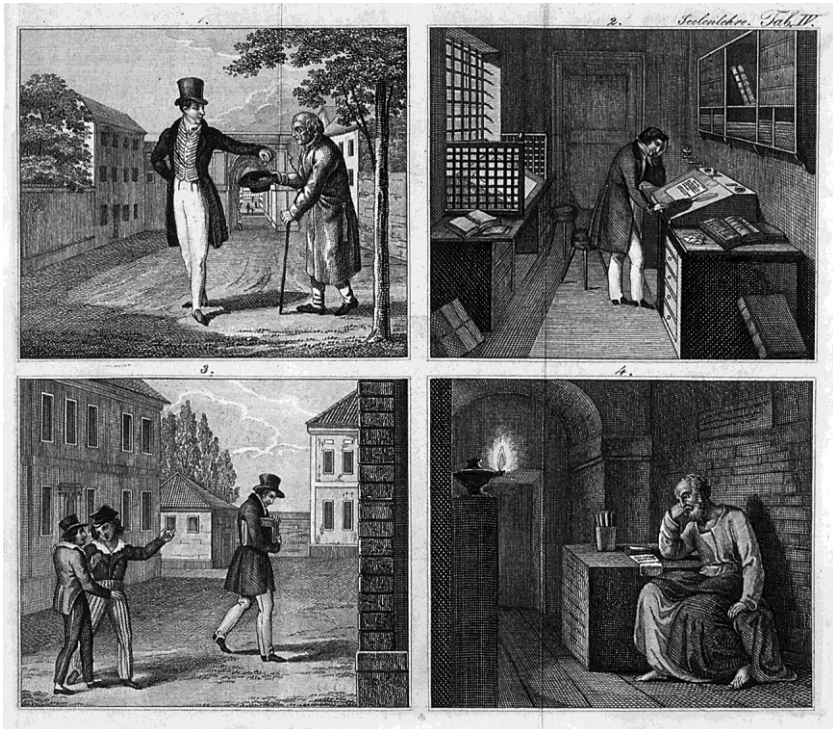


Abb. 5: Tafel IV (Campe 1830)

Im 13. Gespräch wird hierzu die Geschichte erzählt. Es handelt sich um einen jungen Mann, der Kaufmann werden wollte und in der Schreibstube mit Aufgaben betraut wird. Dabei muss er realisieren, dass er den beruflichen Anforderungen nicht gewachsen ist, und er kommt zu dem Schluss, dass er besser in der Schule gelernt hätte. Ihn gereut sein vorheriges Handeln.

Das Bild vermag nicht ansatzweise, die Geschichte in Szene zu setzen. Dies hat zum einen mit dem darzustellenden Gefühl der Reue zu tun. Gefühle sind inwendige Seelenzustände, die auch in körperlichen Ausdrucksgestalten nach außen treten. Damit sind sie äußerst komplexe menschliche Prozesse, die uns nicht in uneindeutigen Gesten kodifiziert zur Verfügung stehen. Die Reue wiederum ist ein besonders nach innen gerichtetes Gefühl. Ermöglichen es

Geiz und Schrecken eher eine situative Szene zu schaffen, die das Gefühl auszudrücken vermag, so will dies bei der Reue kaum gelingen.

Zum anderen zeigt dieses Bild aber besonders deutlich, worum es Campe zu gehen scheint. Er will gar nicht, dass das Bild die Geschichte ersetzt, sondern es soll in erster Linie als Erinnerungsstütze für die Kinder fungieren. Die Darstellung eines Schreibkontors soll für die Kinder stark genug sein, um die Geschichte vom lernunwilligen jungen Mann zu erinnern. In der Reduzierung der Bilder sind sie auch nicht mehr als Ankerpunkte, an denen die Kinder ihre Erinnerungen hängen können.

Daher ist für Campe vielleicht auch nicht so wichtig, wie genau die Kupferstiche die Geschichten aufnehmen und damit gelungene Ausdrücke für die Gefühle finden.

6 Fazit

Die Kupferstiche nehmen somit in der ‚Seelenlehre für Kinder‘ eine zentrale Stellung für die Darstellung der Gefühle ein. Anders als die Abbildungen der posthumen französischen Ausgaben des Rousseau’schen ‚Émile‘²⁵ illustrieren sie nicht den Text, sondern sie werden in den Gesprächen als Bilder eingeführt, über die sich der Vater-Erzieher mit den Kindern austauscht.

Campe weist damit ein Alleinstellungsmerkmal in der philanthropischen Pädagogik auf. Uns ist kein Text aus der Zeit bekannt, der bei der Erziehung zu sittlich-moralischem Verhalten und Handeln zentral auf die Gefühle setzt. Dabei nutzt Campe für seine Vermittlung Auge und Ohr in Wort und Bild. Er zeigt im Gespräch eine Didaktik, an die sich die Lesenden mimetisch anschmiegen können. Die Erzieher können sich so etwas für ihre eigene Praxis anschauen, während die Kinder, an die sich die Seelenlehre auch richtet, etwas über Leidenschaften und ihre Kontrolle lernen.

Die Übergänge und Nuancen, die Campe in den Text einwebt, wie er Bilder und Erfahrungen der Kinder mit den Geschichten, die er erzählt, verbindet, kann im Rahmen dieses Textes nicht bearbeitet werden. Allerdings kann konstatiert werden, dass das Muster des Zeigens die beiden Medien und damit die beiden Sinne miteinander verbindet. Klaus Prange hat in den letzten Jahren immer wieder auf diese zentrale Form pädagogischen Handelns hingewiesen und sie näher bestimmt. Sie ist in der Lage, auch die Campe’sche Gefühlserziehung zu charakterisieren.

Das Zeigen ist für Prange die elementare Form pädagogischen Handelns schlechthin.²⁶ Es ist dabei an die soziale Situation gebunden, denn nach Pran-

²⁵ Vgl. Jornitz/Kollmann 2012.

²⁶ Vgl. Prange 2005, Prange/Strobele-Eisele 2006.

ge hat das Zeigen „eine soziale und eine thematische Seite“.²⁷ Zu ihr gehört im pädagogischen Kontext, dass das Zeigen so erfolgt, dass der andere es wieder zeigen kann. D.h. die Vermittlung ist nicht nur einseitig vom Erzieher auf die Erzogenen gerichtet, sondern muss auch überprüft werden können, so dass sie wieder zurückzielt: von den Erzogenen auf den Erzieher.²⁸ Es handelt sich dabei um eine „einübende Praxis“.²⁹ Eine solche zeigt nahezu formvollendet Campes „Kleine Seelenlehre“. Er kreiert eine soziale Situation zwischen Vater-Erzieher mit seinen Zöglingen, die im Gespräch weitere Mittel, wie Bilder und Merksätze, einsetzt. Die Kupfertafeln bilden aber nicht den Anlass, um mit den Kindern ins Gespräch zu kommen.

Erst wenn das Thema in seinen Facetten entwickelt ist, holt der Erzieher das Bild hervor. In den meisten Fällen ist es auch dieser, der das Bild erläutert. Er beschreibt, was auf dem Bild zu sehen ist und leitet damit die Kinder an, seiner Wahrnehmung und Deutung des Bildes zu folgen. Damit weicht Campe von seinem eigenen Postulat der Selbsttätigkeit der Kinder ab, indem der Vater-Erzieher vehement den Erschließungsprozess der Kinder bestimmt und sie so über die Anschauung zu einer Begriffsbildung auch im Hinblick auf die eigenen Gefühle führt.³⁰

Das ist deswegen entscheidend, weil – wie bereits ausgeführt – die Kupferstiche oftmals ungenau sind. Die Erläuterungen sind notwendig, um das Dargestellte überhaupt zu entschlüsseln. So wird im ersten Gespräch vom Vater erläutert, dass das Bild u.a. einen Jungen zeige, der sich im Bild spiegle. In der Ausgabe von 1830 ist aus dem Spiegel ein Wandgemälde geworden, denn der gegenüberstehende Junge sitzt frontal dazu, aber das Bild im Bild zeigt eine Darstellung im Profil.

Das Bild dient nicht in erster Linie der Erschließung von etwas noch nicht Bekanntem, sondern wiederholt etwas auf andere Weise, darin verschränken sich das nach Prange repräsentative mit dem ostensiven, übenden Zeigen.³¹ An zwei Stellen benennt der Erzieher explizit diese Funktion. Gleich im dritten Gespräch führt er das Bild mit folgenden Worten ein: „Seht hier ein Bild, das uns an diese Eigenschaft unserer Seele wieder erinnern kann“.³² Das Wieder-Erinnern ist dabei abzugrenzen von einem Veranschaulichen des Gesagten. In keinem der Gespräche bildet eine Erzählung ihren Kern; vielmehr wird die Geschichte zu den Bildern erzählt, die jedoch meist tatsächlich

²⁷ Prange 2005, S. 72.

²⁸ Vgl. Prange/Strobele-Eisele 2006, S. 40-47.

²⁹ Vgl. Prange/Strobele-Eisele 2006, S. 29.

³⁰ Vgl. Fertig 1977, S. 86 ff.

³¹ Vgl. Prange/Strobele-Eisele 2006, S. 48-71.

³² Campe 1831/2010, S. 33. Vgl. ebd., S. 93.

eher wie Erinnerungsstützen an das zuvor durchaus abstrakt Erarbeitete wirken.

Damit setzt Campe auch voraus, dass den Kindern die Leidenschaften vertraut sind, auch wenn sie noch nicht alle selbst durchlebt haben mögen. In der Durcharbeitung der positiven und negativen Gefühle gibt er ihnen ein moralisches Raster an die Hand, wie diese zu bewerten sind und in welchen alltäglichen Situationen sie auftauchen mögen. Den Kindern hilft er so, ihre Gefühle selbst zu disziplinieren. Dabei ist gerade die kategoriale Unterscheidung der Leidenschaften in solche, die um des anderen willen erlebt werden und solche, die sich aus Selbstsucht ergeben, für die Kinder wegweisend. Sie werden gerade nicht über ein Schema von Lust und Unlust differenziert, sondern über ihren sozialen Gehalt. Damit erweist sich Campe als genuiner Vertreter einer philanthropischen Pädagogik, die den einzelnen vor allem in seinem Wert auf die Gemeinschaft und Gesellschaft verstanden wissen wollte.

Quellen und Literatur

Abbildungsnachweis

Alle Abbildungen stammen aus Pictura Paedagogica Online (<http://bbf.dipf.de/pictura-paedagogica-online>)

Quellen

Basedow, Johann Bernhard/Chodowiecki, Daniel (1774): Kupfersammlung zu J.B. Basedows Elementarwerke für die Jugend und ihre Freunde. Berlin.

Campe, Joachim Heinrich (1779/2012): Ueber Empfindsamkeit und Empfinderei in pädagogischer Hinsicht. Potsdam.

Campe, Joachim Heinrich (1784): Kleine Seelenlehre für Kinder. o.O.

Campe, Joachim Heinrich (1786): Kleine Seelenlehre für Kinder. Wolfenbüttel.

Campe, Joachim Heinrich (³1791): Kleine Seelenlehre für Kinder. Zur allgemeinen Schulencyclopädie gehörig. Braunschweig.

Campe, Joachim Heinrich (⁷1807): Kleine Seelenlehre für Kinder. Zur allgemeinen Schulencyclopädie gehörig. Braunschweig.

Campe, Joachim Heinrich (1812): Kleine Seelenlehre für Kinder. Ausgabe der letzten Hand, verm. mit 5 neuen Kupfertaf. Reutlingen.

Campe, Joachim Heinrich (⁸1815): Kleine Seelenlehre für Kinder. Zur allgemeinen Schulencyclopädie gehörig. Braunschweig.

Campe, Joachim Heinrich (⁹1828): Kleine Seelenlehre für Kinder. Zur allgemeinen Schulencyclopädie gehörig. Braunschweig.

Campe, Joachim Heinrich (1830): Sämtliche Kinder- und Jugendschriften. Neue Gesamtausgabe der letzten Hand. Band 8: Seelenlehre für Kinder. Sittenbüchlein für Kinder. Braunschweig.

Campe, Joachim Heinrich (¹²1844): Kleine Seelenlehre für Kinder. Zur allgemeinen Schulencyclopädie gehörig. Braunschweig.

Campe, Joachim Heinrich (1831/2010): Seelenlehre für Kinder. Hrsg. von Ralf Koerrenz. Jena.

Literatur

- Blankertz, Herwig (Hg.) (1965): Bildung und Brauchbarkeit. Texte von Joachim Heinrich Campe und Peter Villaume zur Theorie utilitärer Erziehung. Braunschweig.
- Blankertz, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.
- Brunken, Otto/Wild, Reiner (³2008): Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart.
- Campe, Joachim Heinrich/Schmitt, Hanno (1996): Briefe von und an Joachim Heinrich Campe. Briefe von 1766 - 1788. Wiesbaden.
- Ewers, Hans Heino (1996): Joachim Heinrich Campe als Kinderliterat und als Jugendschriftsteller. In: Schmitt, Hanno (Hg.): Visionäre Lebensklugheit. Joachim Heinrich Campe in seiner Zeit (1747-1818). Ausstellung des Braunschweigischen Landesmuseums und der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel vom 29. Juni bis 13. Oktober 1996. Wiesbaden, S. 159–177.
- Ewers, Hans-Heino (2010): Erfahrung schrieb's und reicht's der Jugend. Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur vom 18. bis zum 20. Jahrhundert: gesammelte Beiträge aus drei Jahrzehnten. Frankfurt am Main.
- Fertig, Ludwig (1977): Campes politische Erziehung. Eine Einführung in die Pädagogik der Aufklärung. Darmstadt.
- Garber, Jörn/Grab, Walter (Hg.) (1985): Die bürgerliche Gesellschaft zwischen Demokratie und Diktatur. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Walter Grab. Marburg.
- Jornitz, Sieglinde/Kollmann, Stefanie (2005): Ins Bild hinein und aus dem Bild heraus. Anmerkungen zu Erfahrungen mit einer pädagogischen Bild-Datenbank. In: MedienPädagogik, S. 1–17. Online verfügbar unter <http://www.medienpaed.com/04-1/jornitz04-1.pdf>.
- Jornitz, Sieglinde/Kollmann, Stefanie (2012): Pädagogisches Wissen in Bildern: Zum Bildprogramm der französischen Ausgaben des 18. Jahrhunderts von Rousseaus „Émile“, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5, 58. Jg., 2012, S. 675-694.
- Koerrenz, Ralf (2005): Joachim Heinrich Campe und die religiöse Elementarerziehung. Campes "Seelenlehre" als Theologie mit, von oder für Kinder? In: Zeitschrift für Theologie und Pädagogik 57 (1), S. 12-22.
- Leyser, Jakob Anton (²1896): Joachim Heinrich Campe. Ein Lebensbild aus dem Zeitalter der Aufklärung. Braunschweig.
- Perrey, Hans-Jürgen (2010): Joachim Heinrich Campe. (1746-1818); Menschenfreund - Aufklärer - Publizist. Bremen.
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss einer operativen Pädagogik. Paderborn.
- Prange, Klaus/Strobele-Eisele, Gabriele (2006): Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart.
- Rutschky, Katharina (1977/1997) (Hg.): Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Berlin.
- Schmitt, Hanno (1985): Pressefreiheit, Zensur und Wohlverhalten. Die Braunschweigische Schulbuchhandlung zur Zeit der französischen Revolution. In: Garber, Jörn/Grab, Walter (Hg.): Die bürgerliche Gesellschaft zwischen Demokratie und Diktatur. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Walter Grab. Marburg, S. 78–102.
- Schmitt, Hanno (1996): Visionäre Lebensklugheit. Zur Biographie Joachim Heinrich Campes. In: Schmitt, Hanno (Hg.): Visionäre Lebensklugheit. Joachim Heinrich Campe in seiner Zeit (1747-1818). Ausstellung des Braunschweigischen Landesmuseums und der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel vom 29. Juni bis 13. Oktober 1996. Wiesbaden, S. 13–32.

- Schmitt, Hanno (1997): Daniel Nikolaus Chodowiecki als Illustrator der Aufklärungspädagogik. In: Schmitt, Hanno/Link, Jörg-W./Tosch, Frank (Hg.): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte. Bad Heilbrunn/Obb., S. 51–76.
- Schmitt, Hanno (2000): Lektüre als bürgerliche Tugendlehre. Die Kinder- und Jugendliteratur der Aufklärung. In: Mitteilungen & Materialien. Zeitschrift für Museum und Bildung 53, S. 9–23.
- Schmitt, Hanno/Link, Jörg-W./Tosch, Frank (Hg.) (1997): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte. Bad Heilbrunn/Obb.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1988): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. 2. Aufl. Weinheim und München.

Anschrift der Autorinnen

Dr. Sieglinde Jornitz

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main

Tel.: 069 24708-340, Fax: 069 24708-444

E-Mail: jornitz@dipf.de

Dr. Stefanie Kollmann

Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Warschauer Straße 34-38, 10243 Berlin

Tel.: 030 293360–37, Fax: 030 293360–25

E-Mail: kollmann@dipf.de

Gefühle im pädagogischen Verhältnis: Das lange 19. Jahrhundert und ein Postscript

Das 18. Jahrhundert hat viele Beinamen. Vielen gilt es in erster Linie als Jahrhundert der Aufklärung, andere rücken die Empfindsamkeit stärker ins Licht. Erziehungswissenschaftler und Bildungshistoriker denken gemeinhin beides mit, wenn sie vom pädagogischen Jahrhundert sprechen – einer Zeit, die von der Bildungsfähigkeit und Bildungsbedürftigkeit des Menschen überzeugt war.¹ Aufklärung, definiert als „Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“, war ohne Bildung und „öffentliche Erziehungsanstalten“ nicht zu haben. Gebildet werden musste zum einen die Vernunft, die, wie Immanuel Kant betonte, keineswegs „instinctmäßig“ wirke, sondern „Übung und Unterricht“ voraussetze. Zum anderen sei Aufklärung auf einen „gewissen Herzensantheil“ angewiesen, und folgerichtig bedurfte auch das Herz der pädagogischen Einwirkung.² Ein komplexer Bildungsbegriff stand also am Anfang jener Erziehungsoffensive, die seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts durch Europa, speziell durch Deutschland rollte und sich in einer Vielzahl neuer Konzepte, Institutionen und Curricula materialisierte.

Welche Bedeutung besaßen Gefühle für diese neuen Ideen und Praktiken? Was hieß es und wozu war es gut, das Herz zu bilden? Wem sollte diese Aufgabe übertragen werden, unter welchen organisatorischen und sozialen Umständen konnte sie erfolgreich erfüllt werden? Solche Fragen nehmen zum einen die konkrete Ausgestaltung und den Stellenwert der „Herzensbildung“ ins Visier, die um 1800 ein Lieblingskind vieler deutschsprachiger Pädagogen und Erzieher war, im weiteren Verlauf des 19. und 20. Jahrhunderts aber zunehmend aus der Mode zu kommen schien. Zum anderen lenken

¹ Der Begriff des „pädagogischen Jahrhunderts“ war schon den unmittelbaren Zeitgenossen geläufig (wenn auch häufig in ironisierender Absicht) und wurde auch im 19. Jh. (jetzt vorwiegend positiv) verwandt. Vgl. Schummel 1779; Ackermann 1884, S. 77 spricht vom „vorrig[e]n Jahrhundert, das man gern das ‚pädagogische‘ nennt“. Vgl. auch Herrmann 1981; Herrmann 2005, S. 97-133.

² Kant 1784a/1968, S. 33-42; Kant 1784b/1968, S. 15-31, Zitate S. 19, 28.

sie die Aufmerksamkeit auf die Akteure, die entsprechende Bildungsprozesse anleiteten und eingreifend beobachteten. Das emotionale Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern, darin bestand damals (wie heute) Einigkeit, spielte für das Gelingen solcher Prozesse eine entscheidende Rolle. Liebe und Vertrauen standen im Mittelpunkt der pädagogischen Beziehung, wie sie Erwachsene definierten und ausbuchstabierten – mit wechselnden Akzenten und Dringlichkeiten. Wie Kinder und Jugendliche ihrerseits auf solche Gefühlsangebote reagierten, stand selten zur Debatte – bis sie sich „1968“ selber zu Wort meldeten.

1 Herzensbildung

Von Herzensbildung sprach man besonders gern in jener Epoche, die verklärend-pathetisch als „Goethezeit“ firmiert. Ein idealistischer und idealisierender Ton schwang mit, wenn sich Dichter und Pädagogen über die „Bildung des Herzens“ (Friedrich Schiller) oder die „Bildung des Gemüths“ (Wilhelm von Humboldt) ausließen. Nicht nur der Verstand bedurfte der Bildung und Aufklärung; es reichte nicht aus, bloß „richtigere Begriffe, geläuterte Grundsätze“ und das „Licht der Weisheit“ unter die Menschen zu bringen. Ebenso wichtig war es, „reinere Gefühle ... durch alle Adern des Volks“ fließen zu lassen, „Menschlichkeit und Sanftmut in unser Herz“ zu senken.³

Das Herz galt damals wie heute als Sitz von Gefühl und Gemüt.⁴ Immer noch benutzen wir Ausdrücke und Zeichen, die sich dieser Topographie verschreiben: Wer liebt, verschenkt Ringe oder Schokolade in Herzform; wer Liebeskummer hat, dem wurde das Herz gebrochen, und es schmerzt ihn am und im Herzen. Wer glücklich ist, dem weitet sich das Herz, und wer trauert, dem krampft es sich.

Wie aber ließ sich ein Herz bilden? Waren Gefühle nicht etwas dem Menschen Unverfügbares? Überfielen sie ihn nicht, dämonengleich, und raubten ihm Verstand und Sinne? Trieben sie nicht ihr wildes Spiel mit ihm, ein Spiel, dem er hilf- und machtlos ausgeliefert war? Wie konnten Gefühle „gereinigt“ werden? Wie und wodurch wurden sie „sanfter“, wie ließen sie sich „kultivieren“ oder „zivilisieren“ und der „Verbesserung des Menschengeschlechts“ nutzbar machen?⁵

³ Schiller 1784/1967, S. 237-247, Zitate S. 237, 244 f.; Humboldt 1982, S. 190.

⁴ NN 1863, S. 394-396 („Herz, dessen Bildung“); Rüdiger 1990, S. 117-159.

⁵ Fichte 1808, S. 175 peilte die „Verbesserung und Umschaffung des gesamten Menschengeschlechts“ durch eine „neue deutsche Nationalerziehung“ in staatlicher Regie an. Vgl. auch Heinze 2008.

Dass Gefühle gleichsam von außen auf den Menschen einströmten und von ihm Besitz ergriffen, war eine antike Vorstellung, die sich Alltagssprachlich bis heute erhalten hat („ihn/sie überfiel die Wut“). Seit der Frühen Neuzeit jedoch verlegten Mediziner und Philosophen Gefühle immer mehr ins Innere des Menschen, das sie teils stärker körperlich, teils stärker seelisch definierten. Mit dieser Verinnerlichung ging der Imperativ einher, Gefühle zu bilden. „Auch das Gefühlsvermögen“, befand der Theologe und Pädagoge August Hermann Niemeyer 1796, „ist einer Cultur fähig“.⁶ Selbst wenn, um ein im 18. Jahrhundert viel diskutiertes Beispiel zu nennen, jeder Mensch zum Mitgefühl befähigt war, wurde diese Fähigkeit längst nicht immer genutzt und gepflegt. Hier taten Bildung und Erziehung not, um das, was dem Menschen qua Natur eignete, auch zum Vorschein kommen zu lassen und in soziale Praxis umzusetzen.

Andere Gefühle – Neid und Gier, Zorn und Hass – waren hingegen vielleicht im Übermaß vorhanden und störten das gedeihliche Zusammenleben in einer bürgerlichen Gesellschaft. Wer sich von solchen negativen Gefühlen und Leidenschaften beherrschen ließ, war eine Gefahr für sich selber und für andere. Auch hier mussten Eltern und Erzieher intervenieren, um Exzesse zu verhindern und für wohltemperierte emotionale Haushalte zu sorgen. Das Ziel solcher Interventionen war das selbstgesteuerte Individuum, das sich beobachtete, kontrollierte, kultivierte und dessen „Gefühlsvermögen“ den Prozess menschlicher Entwicklung und Zivilisierung unterstützte, anstatt ihn zu behindern.

Wie wichtig die Aufklärungspädagogik eine solche Bildung der Gefühle nahm, lässt sich an ihren praktischen Erziehungslehren ablesen. Johann Bernhard Basedows „Elementarwerk“ von 1774 räumte den „Trieben“, „Begierden“, „Affekten“ und „Gemüthsbewegungen“ der Kinder einen ebenso zentralen Platz ein wie Niemeyers vielfach wiederaufgelegte „Grundsätze“ oder Joachim Heinrich Campes populäre „Kleine Seelenlehre für Kinder“.⁷ Teilweise unterstützt von Daniel Chodowieckis ausdrucksstarken Kupfertafeln, erfuhren Schüler, Lehrer und Eltern einen gründlichen Gefühlsunterricht: Sie lernten, was gute und schlechte, positive und negative, heftige und sanfte Gefühle waren, welche zu welcher Lebenssituation und Beziehung passten und welche unbedingt vermieden werden sollten. Furcht und Raserei, Ekel, Trauer und Verwunderung wurden hier ebenso in Szene gesetzt wie „feindselige Affekte“ oder die „Neigung zu Geiz, Wollust und Stolz“. Be-

⁶ Niemeyer 1970/1796, S. 130; Niemeyer war nicht nur Konsistorialrat und Theologieprofessor, sondern auch Aufseher des Königlichen Pädagogiums in Halle, der von August Hermann Francke 1695 gegründeten Erziehungs- und Bildungsanstalt für Jungen aus dem Adel und reichen Bürgertum.

⁷ Zu Campe s. den Artikel von Sieglinde Joritz und Stefanie Kollmann in diesem Band.

sonderes Gewicht erhielten „Selbstliebe und Menschenliebe“, Mitleid, Ehr-
liebe und Dankbarkeit. Der „geordnete Vorrath aller nöthigen Erkenntniß
zum Unterricht der Jugend“ (Basedow) umschloss folglich ein ausgefeiltes
Bildungs- und Bildprogramm menschlich-kindlicher Gefühle.⁸ Für Johann
Heinrich Pestalozzi stand die Bildung des Herzens gar am Anfang aller Er-
ziehung. In der Schrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ von 1801, die seinen
pädagogischen Weltruhm begründete, forderte er: „Der erste Unterricht des
Kindes sei nie die Sache des Kopfes, er sei nie die Sache der Vernunft – er
sei ewig die Sache der Sinne, er sei ewig die Sache des Herzens, die Sache
der Mutter“. Nur langsam sollte der „menschliche Unterricht“ von der Sache
des Herzens, der Übung der Sinne zur Übung des Urteils, der Sache der Ver-
nunft übergehen.⁹

Über die konkrete Praxis und Organisation menschlich-kindlicher Gefühle
allerdings gab es schon unter den Zeitgenossen Dissens. Dass es sinnvoll und
nützlich war, das „religiöse Gefühl“ jenseits von „Schwärmerey“ und
„Heucheley“ zu „erwecken“, war noch weithin unbestritten.¹⁰ Manche Päd-
agogen legten zudem großes Gewicht auf eine ästhetische Erziehung, die Ge-
fühle des Schönen und Erhabenen in der jugendlichen Seele verankern sollte.
Eine frühe Hinführung zu Musik, Lyrik und bildender Kunst schien dafür
unverzichtbar. Andere aber warnten vor zu viel Schöngeistigem. Die Lektüre
von Romanen galt ihnen für beide Geschlechter als gefährlich: Bei Frauen
konnte sie zu übersteigerter Einbildungskraft und unerfüllbaren Wunsch-
phantasien führen, die das wahre Leben nur enttäuschen würde. Junge Män-
ner vergäßen über den Romanen ihre eigentliche Bestimmung in der Welt
und bildeten zartbesaitete Gemüter aus, die mit ihren handfesten Pflichten in
Politik, Wirtschaft und Gesellschaft schwer vereinbar seien.¹¹ Zwar stand
Empfindsamkeit in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts hoch im Kurs,
und nicht nur Gotthold Ephraim Lessing hielt den mitleidigen Menschen für
den besten. Dennoch durfte man des Guten nicht zu viel tun, um nicht an der
„Herzenspest“ zu erkranken, vor der schon Pestalozzi lebhaft warnte.¹² Wem
die Tränen allzu locker saßen, wer daraus geradezu einen Kult des authenti-
schen Gefühls machte, der gab sich, wie Immanuel Kant beizeiten kritisierte,
der „Empfindeley“ hin. Gefragt waren nicht bloß ein mitleidiges Herz, son-
dern auch Mut und Energie, das empfundene Mitgefühl in die Tat umzuset-
zen und aktiv zu helfen, wo es not tat.¹³

⁸ Basedow 1774, passim.

⁹ Pestalozzi 1801/1997, S. 349.

¹⁰ Niemeyer 1796/1970, S. 138-141, 168 f.

¹¹ Campe 1779/2012; Krünitz 1798, v.a. S. 366 ff.

¹² Pestalozzi 1787/1997, S. 358.

¹³ Krünitz 1798, S. 369, 372 f.; Kant 1798/1968, S. 235 f.

Dass Gefühlsbildung nicht allein in der Familie stattfand, sondern auch in der Schule ihren legitimen Ort besaß, war den aufklärerischen Reformpädagogen selbstverständlich. Ebenso einig war man sich darin, dass sie stets mit Verstandesbildung einhergehen müsse. Wer bei Kindern und jungen Leuten nur Empfindungen und Empfindsamkeit kultiviere, erziehe Schwärmer und Enthusiasten, warnte 1780 der Gymnasialrektor Immanuel Johann Gerhard Scheller. Der Verstand dürfe nicht schlafen, sondern müsse das Gefühl und die Phantasie kenntnisreich und urteilsstark an die Hand nehmen.¹⁴ Campe, Hauslehrer der Humboldt-Söhne und einflussreicher Schulreformer, verwendete das Bild vom Körper als Schiff, dem die Vernunft das Steuer führte und die Empfindsamkeit die Segel setzte.¹⁵ Und für Pestalozzi war es eine sich in „allen Verhältnissen bewährende Wahrheit“, dass nur eine Trias aus „Herz, Geist und Hand [...] wirklich, wahrhaft und naturgemäß bildend“ sei.¹⁶

Schulische Lehrpläne enthielten denn auch gemeinhin drei Schwerpunkte: Körper-, Geistes- und Herzensbildung. Seine Schüler, versprach der Leiter einer 1801 neugegründeten Berliner „Erziehungsanstalt für Söhne von sechs bis vierzehn Jahren“, würden dort zu „moralisch guten Menschen“ erzogen, „an Verstand und Herzen gebildet“, an „Reinlichkeit, Ordnung, Thätigkeit, Bescheidenheit und Gefälligkeit“ gewöhnt und mit Liebe für „ihr Vaterland und die Verfassung desselben“ erfüllt. „Herzensbildung“ umfasste hier die „sanfte, liebevolle Lenkung der jugendlichen Triebe“, „Abmahnung von Fehlritten“ und „Vorstellung der natürlichen Folgen der Tugend und des Lasters durch Beispiele aus dem Menschenleben“.¹⁷

Wie sanft und liebevoll Schulen im 19. Jahrhundert die Gefühle und „Triebe“ ihrer Zöglinge tatsächlich lenkten, steht auf einem anderen Blatt. In den Volks- und Landschulen beschränkte sich Herzensbildung im Wesentlichen darauf, den Jungen und Mädchen Pflichtbewusstsein und Gehorsam gegen die kirchliche und staatliche Obrigkeit beizubringen.¹⁸ Gymnasien warteten zwar mit einem differenzierteren moralischen und ästhetischen Curriculum auf. Doch nicht nur Harry Graf Kessler erlebte seine Hamburger Schulzeit in den 1880er Jahren als „Abrichtung“:

„Wir sollten eigentlich gar nicht Griechisch oder Latein lernen, sondern Arbeiten. Arbeiten um seiner selbst willen; man wollte uns abrichten zu Arbeitstieren. Vom Ideal des humanen, die ganze Menschheit und ihre Kultur in Kopf und Herz tragenden Menschen, das die Goethezeit entflammt hatte, war nur der ungeheure Fleiß übriggeblieben, der nötig war, um den unermeßlichen Stoff aufzunehmen.“

¹⁴ Scheller 1780.

¹⁵ Zit. in Heinze 2008, S. 151 f.

¹⁶ Pestalozzi 1826/1997, S. 58.

¹⁷ Krüger 1801, S. 1-8.

¹⁸ Vgl. Berg 1991, S. 179 ff.; Meyer 1976.

Statt die „Seele sowohl nach ihrer Geistes- wie auch nach ihrer Gefühlsseite“ aufzuschließen, vermittelte die Schule nurmehr Fertigkeiten und Einstellungen, die, wie Kessler schalt, „den Herren der neuen Zeit die für die Mechanisierung der Wirtschaft benötigten unermüdlichen und selbstzufriedenen Sklaven“ lieferten.¹⁹

Ob diese Wahrnehmung repräsentativ war, ist schwer zu entscheiden. Möglicherweise fiel Kesslers Urteil besonders kritisch aus, weil er das deutsche Gymnasium mit dem britischen Internat verglich, das er zuvor besucht hatte. In Ascot hatten ihm Unterricht, Schulkatmosphäre und Lehrer besser gefallen: „Wir wurden nicht gezwungen, ‚zu büffeln‘“, und durften stattdessen lust- und phantasievoll lernen. Zwar hielt sich der Schulleiter an das alte Rezept, großzügig und eigenhändig Prügel zu verteilen und renitenten Schülern „blutige Züchtigungen“ zu verabreichen. Zugleich aber wirkte er als tüchtiger „Erzieher und Erwecker“, der die Jungen nicht „einstampfte“, sondern ihnen half, „ihre eigenen Anlagen“ zu entwickeln. An den sportlichen Spielen der Schüler nahm er, „ohne daß seine Würde litt, verschlagen und tollkühn wie ein Junge“ teil und beeindruckte vor allem dadurch, dass er „sich uns nicht als steifleinene Idealfigur, als Büste stellte, sondern als Mensch mit Fehlern und Vorzügen“. „Geleitet und getrieben vom Drang nach Einfühlung in die Seele einzelner Jungen“, beschrieb ihn Kessler als „Vorläufer von Schulreformern wie Wyneken und Geheeb“, mit denen er auch den „erotischen Ursprung“ des pädagogischen Interesses teilte.²⁰

Selbst wenn Kesslers Kontrastfiguren des britischen Erziehers, der mit seinen Schülern, von pädagogischem Eros beseelt, einen kameradschaftlichen Umgang pflegte, und des deutschen Gymnasiallehrers, der subalternen Gehorsam verlangte, zu scharfkantig ausfielen, zeichneten andere Schulgeschichten ein ähnliches Bild.²¹ Das ließ sich nicht zuletzt auf Strukturunterschiede im Bildungswesen beider Länder zurückführen. Während deutsche Gymnasien in öffentlicher Regie betrieben wurden und die beamteten Lehrer im Dienst des Staates standen, waren die britischen *public schools* Privatunternehmen. In ihnen genoss der Lehrer, wie ein deutscher Schulmann beobachtete, „Respekt einfach durch seine Persönlichkeit, nicht auch dadurch, daß er dem Schüler [wie in Deutschland] gleichsam den Staat repräsentiert“.²²

¹⁹ Kessler 1988, S. 128, 131 f.

²⁰ Ebd., S. 103-121, Zitate S. 104 f., 119.

²¹ Zu diesem Ergebnis gelangt Gunilla-Friederike Budde auf der Grundlage von mehrheitlich autobiographischen Texten aus dem britischen und deutschen Bürgertum des 19. Jhs. Vgl. Budde 1994, S. 368.

²² Wagner 1864, zit. in: Budde 1994, S. 366.

Hinzu kam, dass viele deutsche Lehrer ihren Staat nicht nur als zivile Amtspersonen repräsentierten, sondern auch als Angehörige des Militärs. Im späten 19. Jahrhundert wurde es für Volksschul- und Gymnasiallehrer immer attraktiver, sich um den Titel eines Reserveoffiziers zu bemühen und damit in ein engeres Verhältnis zu jener Institution zu rücken, die spätestens seit dem deutsch-französischen Krieg und der unmittelbar folgenden Reichsgründung hohes soziales und politisches Ansehen genoss.²³ Mit dem Titel eignete man sich zugleich einen bestimmten Habitus an, der geprägt war durch schneidiges Auftreten und forschenden Befehlston. Nicht nur der junge Kessler rieb sich an solchen Lehrern:

„Mit dem einen [...] lebten wir in offenem Krieg. Er gehörte zur jüngeren Generation, war Reserveleutnant und benutzte jede passende Gelegenheit, um in Uniform in der Klasse aufzutreten. Er schnarrte wie auf einem Kasernenhof [...] In diesem Ton kam er uns moralisch, ermahnte uns zu einem ‚schneidigen und ernsten Lebenswandel‘, damit wir tadellos *dienen* könnten“.²⁴

Auch viele pädagogische Theoretiker und Praktiker warnten um die Jahrhundertwende vor diesem Typus, der sich viel darauf zu Gute halte, „durch ‚Strammheit‘, Schneidigkeit und Bestimmtheit seine Klasse in guter Zucht und Ordnung“ zu halten und „die unregelmäßigen Verba mit Festigkeit“ einzuüben. „Liebenswürdige und milde Naturen“, so der Einwand, „kommen auf ihre Weise gleichfalls zum Ziel; und Totenstille in der Klasse ist nur unter Umständen etwas wert; ist sie veranlaßt durch die Furcht und nur durch diese, so werden andere feinere Gemütsregungen allzusehr Schaden nehmen“.²⁵

2 Lehrer-Schüler-Verhältnisse

Eine solche Kritik, so zurückhaltend sie auch formuliert war, zielte auf das Zentrum des pädagogischen Verhältnisses, wie es seit dem späten 18. Jahrhundert als Ideal beschrieben und in der Praxis – anfangs vor allem in ausgewählten Schulprojekten, später zunehmend auch in öffentlichen Schulen – erprobt worden war. Als Herzensbildner durften Pädagogen ihren Schützlin-

²³ Frevert 2001, S. 207 ff.; John 1981, S. 91 ff.

²⁴ Kessler 1988, S. 132. Von einem anderen Lehrer, ebenfalls Reserveoffizier, war Kessler allerdings begeistert – wegen dessen „unbestechlicher Gerechtigkeit“ und pädagogischen Phantasie. Vgl. ebd., S. 134 f.

²⁵ So, pars pro toto, der Geheime Regierungsrat und Vortragende Rat im preußischen Kultusministerium Adolf Matthias. Vgl. Matthias 1903, S. 26 f., der anstelle des „uniformen Befehlshabertons [...] (selbst wenn der gebietende Lehrer Reserve- oder Landwehroffizier sein sollte)“ den „maßvollen Ton feiner Geselligkeit und wohlwollender Geneigtheit“ einfordert, „der auch in der Schulstube sein gutes Recht hat“. Ebd., S. 24.

gen nicht allein und nicht vornehmlich mit abgeleiteter Autorität begegnen. Die „Lehrerpersönlichkeit“ zeichnete sich vielmehr durch Liebe aus: Liebe

„lehrt den Erzieher, an den kleinen Leiden der Kinder Anteil zu nehmen, ein Genosse ihres munteren Spiels, ihrer frischen Fröhlichkeit und ihres harmlosen Scherzes zu sein [...] Indem sie eine hohe Achtung vor der einzelnen Kindesseele, vor der werdenden Persönlichkeit in sich schliesst, bewahrt sie den Lehrer davor, die Zöglinge durch rücksichtsloses Drillen und durch blosses Hinarbeiten auf glänzende Unterrichtsergebnisse zu Handlangern für seine Ehre und seinen Berufsstolz zu erniedrigen“.²⁶

So las man es nicht nur 1898 im publizierten Vortrag eines Eisenacher Lehrers, der sich auf der Thüringer Lehrerversammlung für die „Lehrerpersönlichkeit im erziehenden Unterricht“ stark machte. Auch die viel zitierten Klassiker der Pädagogik, von Christian Gotthilf Salzmann über Johann Heinrich Pestalozzi bis zu Johann Friedrich Herbart, hatten immer wieder betont, wie wichtig es für den Bildungsprozess war, dass Lehrer die „Bildsamkeit“ ihrer Zöglinge durch Empathie, Liebe, Vertrauen und exemplarisches Verhalten unterstützten. Salzmann hatte, in der Tradition Jean-Jacques Rousseaus, früh eine Lanze für das „schuldlose“ Kind gebrochen, dessen „Untugenden und Fehler“ allein auf das schlechte Vorbild seiner Eltern und Erzieher verwiesen. Wer ernsthaft an der „Verbesserung der Erziehung“ arbeitete, konnte an der beispielgebenden Rolle von Pädagogen nicht vorbeigehen.²⁷ Nicht zuletzt deshalb leitete Niemeyer seine „Grundsätze“ mit einem Kapitel über die „zweckmässige Vorbereitung und Bildung zum Hauslehrer und Erzieher“ ein. Darin ging es nicht nur um den Erwerb wissenschaftlicher Kenntnisse und didaktischer Qualifikationen, sondern auch um die „Bildung des Charakters“, dessen „würkendes Beyspiel“ bei der Jugend mehr ausrichte als wohlgesetzte Moralpredigten und theoriegeleitete Ermahnungen.²⁸

Darüber hinaus schärfte der Hallenser Schulvorsteher allen angehenden Pädagogen ein, sich beizeiten an den „Umgang mit Kindern und jungen Leuten“ zu gewöhnen. „Natürlichen Kinderfreunden“ fiel es am leichtesten, eine persönliche Beziehung zu ihren Schülern einzugehen und ihnen „willkommen“ zu sein. Aber auch diejenigen, die über ihrem „Interesse an den höheren Wissenschaften“ ihr „Humanitätsgefühl“ verloren hätten, müssten sich bemühen, einen Zugang zu den Herzen ihrer Schützlinge zu gewinnen, um

²⁶ Kuhn 1898, S. 15.

²⁷ Salzmann 1780/1961, S. 14 f.; Rousseaus „formlose Betrachtungen und Beobachtungen“ über gute Erziehung, die er 1762 auf Französisch publizierte und die, rasch übersetzt, in vielen europäischen Sprachen verfügbar waren, hatten bereits eine Lanze für eine möglichst naturnahe Bildung gebrochen, deren pädagogischer Akteur nicht zuletzt durch seine eigene Vorbildrolle das Vertrauen des Schülers gewann. Vgl. Rousseau 1762/1981, S. 5, 351.

²⁸ Niemeyer 1796/1970, S. 24-53.

als Pädagogen Erfolg zu haben. Liebe und Vertrauen spielten dabei eine entscheidende Rolle, und zwar in doppelter Hinsicht. Zum einen rufe ein Lehrer, der seine Schüler liebe und ihnen vertraue, bei ihnen gleichgerichtete Gefühle hervor. Eine solche Reziprozität biete die besten Voraussetzungen für einen produktiven Unterricht. Zum anderen ließen sich Liebe und Vertrauen als Anreiz- und Belohnungsmittel einsetzen. „Manche Gemüther“, so Niemeyer, seien so auf das „Wohlwollen“ der Erzieher bedacht, dass sie sich seinen Anordnungen willig fügten, um „nur immer geliebt und geachtet zu werden“. Vertrauen wiederum sei ein probates Instrument, um die Selbstständigkeit der Schüler zu fördern. „Je weniger man seinen Zöglingen Vertrauen zeigt, desto weniger lernen sie sich selbst zutrauen und desto weniger werden sie auch leisten. Man beweise ihnen also Vertrauen“. Vor mehr aber warnte Niemeyer insbesondere jüngere Lehrer. „Freundschaftliche Verbindungen“, in denen der Erzieher „zu tief“ für den Zögling empfinde, seien unbedingt zu vermeiden, da sie Sinnlichkeit, Schwärmerei, Nachgiebigkeit sowie „Betteln und Buhlen“ Vorschub leisteten.²⁹

Der Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik, Johann Friedrich Herbart, vertrat ein ähnlich funktionales Verständnis von Liebe und Vertrauen im pädagogischen Verhältnis. „Wie sehr die Liebe, wenn sie einmal gewonnen ist, das Regieren erleichtert, braucht nicht erst gesagt zu werden“, notierte er 1806 in seiner „Allgemeinen Pädagogik“. Um jene Liebe zu erwerben, benötige der Erzieher ein feines Gespür. Weder dürfe er im hohen Ton sprechen noch sich „mit kleinlich abgemessenem Anstande“ bewegen. Andererseits solle er sich auch nicht anbiedern und „nach eigenem Genusse“ haschen, indem er an dem der Kinder teilnehme. Idealerweise werde er „selbst auf gewisse Weise der Mitempfindung des Zöglings erreichbar [...] weil nur dann der Zögling eigene Kraft in das Verhältnis legen kann, wenn es ihm möglich ist, sich auf irgendeine Art mit dem Erzieher zu tun zu machen“.³⁰

²⁹ Ebd., S. 48 f., 154, 167 f., 319 ff.

³⁰ Herbart 1806/1965, S. 48 f. In seiner eigenen Praxis als Hauslehrer für die drei Söhne des Berner Patriziers Karl Friedrich Steiger nahm die Liebe zwischen Herbart und seinen Schülern eine prominente Stellung ein. So berichtete er seinem Brotgeber über den 14-jährigen Ludwig: „Er liebt mich noch nicht; ich kann zu wenig in seine Art, sich zu vergnügen, einstimmen und bin ihm durch meinen Unterricht mehr lästig als angenehm. Solange er mich nicht liebt, wage ich nur selten, mein Urteil zu äußern“. Ganz anders schilderte er die Beziehung zum jüngeren Bruder Karl. Der 10-jährige „gewann bald meine Liebe, und ich schützte sie ganz warm wieder in sein Herz.“ Seinem Freund Johann Smidt gab Herbart einen Einblick in dieses innige Verhältnis: „Viel öfter pflege ich der Liebe – einer Liebe, die, besonders seit einem halben Jahre, zuweilen ihr Gefäß etwas zu voll füllt, zuweilen mit dem ernstesten Verhältnisse des Lehrers sonderbar kontrastiert. Mein Carl ist ein so verständiger, – schöner, – guter, – inniger Junge, daß mein Arm nun schon unwillkürlich sich um ihn schlingt, daß ich ihn nicht gut anders als an meiner Brust liegend neben mir sitzen lassen kann, daß die rixae amantium sich meistens mit Küssen endigen, daß ich manchmal nicht

Waren Liebe und Vertrauen bei Niemeyer und Herbart in erster Linie Instrumente, die die Arbeit des Pädagogen erleichterten, erklärte Pestalozzi die Liebe zum „unbedingten allgemeinen Fundament der Menschenbildung“ und zum „Wesen der Erziehung“.³¹ Für den eidgenössischen Pädagogen konnte Sittlichkeit nicht rational vermittelt, sondern nur durch Handeln geweckt werden. Sittliche Gefühle wie Liebe, Vertrauen und Dankbarkeit hatten ihren Ursprung in einer liebevollen Mutter-Kind-Beziehung, an die Erzieher anknüpfen sollten.³² In seinem „Stanser Brief“ schilderte Pestalozzi, wie er in den Schweizer Waisenkindern „nicht durch Worte, sondern durch allseitige Besorgung“ solche Gefühle erzeugt habe. Erst als die Kinder Vertrauen gefasst hatten und „weitherzig“ geworden waren, erfolgte der weitere Unterricht.³³

Aber auch Lehrer waren gehalten, ihren Schülern mit Liebe zu begegnen – einer Liebe, die sich qualitativ von bloßem Wohlwollen unterschied. Allerdings durfte sie ihren professionellen Kontext und Rahmen nicht überschreiten.³⁴ Dieses Ideal, wie es Pestalozzi am entschiedensten ausformuliert hatte, wurde im ausgehenden 19. Jahrhundert noch einmal mit Verve aufgegriffen und theoretisch vertieft. 1880 ergründete Wilhelm Dilthey in seiner „Pädagogik“ die besonderen Voraussetzungen des pädagogischen Genius und stieß dabei auf die zentrale Eigenschaft des Erziehers – Liebe:

„Wo nun solche starken Gefühle Kindern gegenüber empfunden werden und von diesen leidenschaftlich erwidert werden, da ist eine elementare Anlage vorhanden. Zunächst ist jede Beobachtung von Kinderseelen auf diesen Gefühlsregungen begründet. Sie ist nicht eine Sache bloßer intellektueller Operationen. Wir verstehen einen Menschen nur, indem wir mit ihm fühlen, seine Regungen in uns nachleben; wir verstehen nur durch Liebe. Und gerade an ein unentwickeltes Leben müssen wir uns annähern durch die Kunst der Liebe, durch ein Mindern unserer eigenen Gefühle in das Dunkle, Unentwickelte, Kindliche, Reine. Alles Raisonement tritt nur sekundär hinzu. Hier hängt zusammen, daß in dem pädagogischen Genius Gemüt und Anschauungskraft vorherrschen, gar nicht der Verstand“.³⁵

nur pro forma mit ihm zum Knaben werde – dagegen muß er denn auch mit mir Mann sein, den Homer nicht nur, sondern den Sophokles und Plato mit mir teilen.“ Vgl. Herbart 1966, S. 38, 72, 75.

³¹ Pestalozzi 1811/1997, S. 222; ders. 1809/1997, S. 228.

³² Pestalozzi 1801/1997, S. 348 f.

³³ Pestalozzi 1799/1997, S. 2, 14.

³⁴ Vgl. Seichter 2007, S. 103; Ofenbach 2006, S. 132-142; Uhle 2007, S. 111.

³⁵ Dilthey 1880/1960, S. 201. Auch spätere Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wie Herman Nohl, Eduard Spranger, Theodor Litt und Otto Friedrich Bollnow teilten diese Hochschätzung von Liebe als Bedingung pädagogischen Verstehens. Vgl. Nohl 1935/2002, S. 169; Spranger 1968, S. 80 ff.; Bollnow 1968/2001, S. 44 ff. Vgl. Gaus 2007; Gaus/Drieschner 2011, S. 18 f.

Die pädagogische Literatur des späten 18. und 19. Jahrhunderts war folglich, wie diese knappe Rekapitulation zeigt, voll von Ratschlägen und Appellen an Lehrer und Erzieher, ihren Schülern (in der Regel männlichen Geschlechts³⁶) mit Liebe und Vertrauen zu begegnen, statt ihnen zu misstrauen, Furcht vor Strafe zu säen und blinden Gehorsam einzufordern. Trotzdem liegt der Verdacht nahe, dass diese Ratschläge längst nicht immer befolgt wurden, denn warum hätte man sie sonst in schöner Regelmäßigkeit wiederholen und einschärfen müssen? Nicht nur zwischen den Zeilen konnte man lesen, dass die Schulwirklichkeit den normativen Vorgaben oft wenig entsprach. Vor allem um die Jahrhundertwende häuften sich kritische Kommentare und Einsprüche. Viele Schulmänner monierten, dass Lehrerbildung und -praxis zu stark auf schablonenhafte Methodik setzten und besonders die einflussreiche Herbartsche Pädagogik, die die emotionalen Anreicherungen ihres Begründers weit hinter sich gelassen hatte, den Unterricht zu einer seelenlosen Automatendressur herabwürdigte.³⁷ Selbst Anhänger dieser Richtung räumten ein, dass sich viele Lehrer damit begnügten, „die Kinder mit Kenntnissen vollzustopfen“, anstatt ein „rechtes persönliches Verhältnis“ zu ihnen zu gewinnen und einen „echten pädagogischen Charakter“ auszubilden.³⁸

Am lebhaftesten, konstatierte 1908 der Wiesbadener Oberlehrer Hermann Weimer, hätten Pädagogen bislang über Lehrstoff und Methode gestritten. Über ihrem „Kampfgeschrei“ sei die eigentliche „Kernfrage“, nämlich die „nach der persönlichen Stellung des Lehrers zum Schüler“, beinahe untergegangen. Wer den „Weg zum Herzen des Schülers“ jedoch nicht finde, habe als Pädagoge versagt, unabhängig von seiner fachlichen und didaktischen Qualifikation. Dieser Weg werde gebahnt von der „Macht der Liebe“, von „Geduld und Vertrauen“. Nur sie verliehen dem Lehrer „echte“ Autorität, nicht jene „Scheinautorität“, die an das Amt und dessen „äußere Machtfülle“ gebunden sei.³⁹

Weimer übte scharfe Kritik an seinen „herrschaftstüchtigen“ Kollegen, die jene Machtfülle „zum rücksichtslosen Ausspielen persönlicher Willkür“ miss-

³⁶ Dass die meisten pädagogischen Texte des „langen“ 19. Jhs. den männlichen Schüler vor Augen haben, spiegelt zum einen die Struktur des öffentlichen Bildungswesens, das höhere Bildung damals nur Jungen zugänglich machte. Zum anderen aber scheint darin auch ein substantielles Problem auf. Immer wieder wird betont, dass kleinere Kinder und solche weiblichen Geschlechts den Lehrern generell kaum Schwierigkeiten bereiteten; bei männlichen Schülern fortgeschrittenen Alters war das offenbar anders, weshalb sich die pädagogischen Energien vorzugsweise auf sie richteten.

³⁷ Vgl. Linde 1897; dieser Einspruch des Volksschullehrers Linde erlebte bis 1922 fünf Auflagen und war wegweisend für die Reformpädagogik. Vgl. dazu Baader 2005, S. 196 ff.

³⁸ Kuhn 1898, S. 14, 20, 32. Der bekennende „Herbertianer“ Kuhn antwortete hier auf die scharfe Kritik Lindes.

³⁹ Weimer 1908, Zitate S. iv, 32, 42 f., 49, 83; ähnlich Schlipköter 1900.

brauchten. Er nannte sie „Schulkyrannen“, „Zuchtmeister“ und „Menschenschinder“ und ließ keinen Zweifel daran, dass eine solche „Zucht“ das pädagogische Projekt nicht nur gefährde, sondern untergrabe und zunichte mache. Wenn er demgegenüber dafür plädierte, dass ein Lehrer seinen Zöglingen liebevoll-empathisch statt mit Zuchttrute und „schulmeisterlichem Herrendükel“ begegnen solle, liest sich das einerseits wie ein Fortsetzungsroman. Denn ein solcher Appell hatte eine lange Tradition, um die auch Weimer wusste und die selbst jene Pädagogen einschloss, die Erziehung als „wissenschaftliche Methode“ begreifen wollten. Auch sie betonten die Macht, „die die Persönlichkeit des Erziehers auf die Gemüter der frühen Jugend ausübt“, auch sie sangen das Loblied der Liebe und des „wechselseitigen Vertrauens“.⁴⁰

Andererseits aber deutete sich im pädagogischen Diskurs der Jahrhundertwende ein neuer Ton an. Geprägt war er von einer Attitüde der Dringlichkeit. Diejenigen, die ihn anstimmten, beriefen sich auf die „Signatur unserer Zeit“, die viel „fabrikmäßiger und nervöser arbeitet und hastet als die langsameren und dicknervigen Menschen der Vergangenheit“ und die geformt sei von „Überbürdung“ und „patriotischen Phrasen“.⁴¹ Andere verwiesen auf die „tiefe Gährung“, die „durch das Volksleben geht, in der nervige Fäuste an den Grundsäulen des Staates rütteln“, und betonten die Aufgabe „lebendiger Persönlichkeiten“, „als Jugend- und Volkserzieher an der Gesundung der Volksseele [zu] arbeiten“.⁴² Vor dieser dramatischen Bedrohungsskulisse nahm sich der Ruf nach dem „echten pädagogischen Charakter“ (Kuhn) und der „Reform des menschlichen Herzens“ (Weimer) vielversprechend aus. Manche stellten sogar die „englische Erziehung“ als Vor- und Gegenbild des „deutschen Pennalismus“ hin und lobten, ähnlich wie Kessler, die in britischen Internatsschulen kultivierte „jugendliche Frische, unbefangene Daseinslust, Kraftgefühl und Mut, Selbständigkeit und Selbstvertrauen“. Bei aller Bewunderung für dieses Erziehungsmodell aber verlor man nicht aus dem Auge, dass es nur für eine soziale Elite galt, während das deutsche öffentliche Schulsystem mit der Aufgabe einer „Massenerziehung“ betraut war.⁴³

Versuchten idealistisch gesinnte Schulmänner und -verwalter wie Adolf Matthias, jene Aufgabe mit „soviel Freiheit“ wie irgend möglich zu verbinden, verschrieben sich junge Pädagogen wie Hermann Lietz, Gustav Wyneken und Paul Geheeb einem Alternativprojekt. Stark beeinflusst von kulturpessimistischen Strömungen und antimoderner Revolte, gründeten sie

⁴⁰ Ziller 1884, Zitate S. 29, 121, 423; Kuhn 1898.

⁴¹ Matthias 1903, S. 162, 166, 168.

⁴² Kuhn 1898, S. 32.

⁴³ Matthias 1903, S. 163.

um die Jahrhundertwende private Schulen und Erziehungsheime, in denen sie neue Formen des Lehrens und Lernens ausprobierten. Fernab von der städtischen Zivilisation und ihren Ablenkungen sollten Schüler und Lehrer in einer harmonischen Gemeinschaft miteinander leben.⁴⁴ Herzstück dieser Gemeinschaft war die pädagogische Beziehung, die, in diesem Kontext kaum verwunderlich, durch wechselseitige Liebe und Vertrauen gekennzeichnet sein sollte.

Die theoretischen und praktischen Wurzeln der Reformpädagogik sind divers und fügen sich nicht in ein homogenes politisch-ideologisches Bild. Fichtes Erziehungsvorstellungen standen ebenso Pate wie Paul de Lagardes Pläne zur Erneuerung des Bildungswesens. Auch britische Einflüsse waren unverkennbar; nicht zufällig stellte Kessler Wyneken und Geheeb in eine Reihe mit seinem verehrten *headmaster* von Ascot, der, wie bereits erwähnt, vom „Drang nach Einfühlung in die Seele einzelner Jungen“ getrieben war.

Kessler notierte des Weiteren, dass jener Drang „erotischen Ursprungs“ gewesen sei, und spielte damit auf das schon in der Antike bekannte und kultivierte Konzept des pädagogischen Eros an. Die Pädagogik des 18. und 19. Jahrhunderts hatte den Begriff eher vermieden und stattdessen von Liebe gesprochen, um körperlich-sexuelle Konnotationen auszuschließen.⁴⁵ Indem die Reformer des frühen 20. Jahrhunderts den Liebesbegriff noch einmal deutlich aufwerteten, trugen sie gleichzeitig, implizit oder explizit, zu seiner Entgrenzung bei. Am sinnfälligsten lässt sich diese Entgrenzung bei Wyneken nachweisen. Eng mit der bürgerlichen Jugendbewegung verbunden und ihren homoerotischen Neigungen zugetan, pflegte Wyneken in seiner Freien Schulgemeinde Wickersdorf einen Umgang mit Schülern, der ihm zweimal eine Anklage wegen sexuellen Missbrauchs einbrachte. Er verteidigte sich durch den Rückgriff auf Plato und die altgriechische Knabenliebe, die seinerzeit als zentraler Bestandteil einer gelingenden pädagogischen Beziehung gegolten habe. Die „neue Erziehung“, die den „neuen Menschen“ der Zukunft schaffen wolle, müsse sich die Kraft der Erotik wieder nutzbar machen, da sie sowohl den Erzieher-Führer als auch seine Schüler zu kulturellen Höchstleistungen ansporne.⁴⁶

Schon unter Zeitgenossen war Wynekens Apologie des pädagogischen Eros hochumstritten. Die Nähe zur Homosexualität irritierte ebenso wie der unreflektierte Anspruch des Erziehers, als charismatischer Führer aufzutreten und von seinem kindlich-jugendlichen Gefolge als solcher verehrt zu werden. Die Macht dieses Führers übertraf bei weitem die Amtsgewalt, die Lehrer an

⁴⁴ Zu Lietz, der stark von Lagarde beeinflusst war vgl. Lietz 2005; zu Lagarde und seinen Erziehungskonzepten vgl. Stern 1986, v.a. S. 106.

⁴⁵ Vgl. Seichter 2007.

⁴⁶ Vgl. dazu Geuter 1994, S. 195 ff.; Maasen 1995; Timm 2007.

öffentlichen Schulen ausübten und vor deren Missbrauch damals so beredt gewarnt wurde. Da sich die privaten Erziehungsanstalten meist in geographisch isolierter Lage befanden und der Internatsbetrieb Eltern und Geschwister auf gehörige Distanz hielt, waren den Zu-, Durch- und Übergriffen des Lehrers kaum Grenzen gesetzt. Hier entstanden emotionale Abhängigkeiten, die sich auf Schüler nachhaltig negativ auswirken konnten. Anstatt zu „neuen Menschen“ gebildet zu werden, die ihre Anlagen und Interessen in Freiheit und Selbständigkeit entwickeln durften, sahen sie sich mit einem omnipotenten Führer-Erzieher konfrontiert, der ihnen nicht nur geistig-intellektuell, sondern unter Umständen auch körperlich-sexuell seinen Willen aufzwang.

Letztlich beleuchtete auch diese, zweifellos extreme, pädagogische Beziehung nur noch einmal das grundsätzliche Dilemma, mit dem sich jedes Lehrer-Schüler-Verhältnis auseinandersetzen musste: das der Asymmetrie. Alle Beschwörungen wechselseitiger Liebe und gegenseitigen Vertrauens, ob aus dem Munde ‚wissenschaftlicher‘ oder ‚Persönlichkeits‘-Pädagogen, täuschten nicht darüber hinweg, dass die versprochene Reziprozität auf tönernen Füßen stand. In sämtlichen Schulformen war sie an die Autorität des Lehrers gebunden – und an den entweder freiwilligen oder erzwungenen Gehorsam der Schüler. Gestützt auf diese Autorität (die sie teils selbstkritisch, teils affirmativ reflektierten), erhoben die Lehrer ihre Stimme: Sie definierten die zentralen Begriffe und Konzepte, buchstabierten sie praktisch aus und befanden über gelungene und misslungene Bildungsprozesse. Ihre Auslassungen über die Macht der Liebe und des Vertrauens, gleichermaßen repetitiv und selbst-referentiell, füllten Bibliotheken.

Wer nicht zu Wort kam, waren die Schüler. Erst im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert machten sie von sich reden: zunächst über eine Welle von Suiziden, die die Öffentlichkeit erschütterten, kurze Zeit später durch die Gründung des Wandervogels, bei dem Steglitzer Gymnasiasten die Initiative ergriffen. Aber selbst der Wandervogel geriet rasch wieder unter den Einfluss charismatischer Lehrer-Führer-Figuren. Die Gemeinschaftsideologie, die die bündische Jugend der Zwischenkriegszeit beseelte, setzte ganz auf Einheit, Harmonie und emotionale Hingabe – Pfunde, mit denen auch der Nationalsozialismus wucherte, vornehmlich in seinen nationalpolitischen Erziehungsanstalten.⁴⁷

Trotz aller Distanzierungsversuche stand selbst die Pädagogik der Nachkriegsjahre unter diesem Einheits- und Harmoniegebot, allerdings mit jener

⁴⁷ Vgl. Koebner u.a. 1985; Reulecke 2001; Schneider 1996; als zeitgenössische Kritik s. Plessner 1972. Im Mittelpunkt der pädagogischen Beziehung im NS standen allerdings nicht mehr Liebe und Vertrauen, sondern Zucht und Gehorsam. Vgl. Lingelbach 1987, S. 292; Ofenbach 2006, S. 287.

Ambivalenz, die typisch für die Zeit nach 1945 war: pendelnd zwischen Neuanfang und Restauration. Auf der einen Seite herrschte ein Verständnis von Erziehung als machtgestützter Zurichtung. Auf der anderen Seite entwickelte sich eine Erziehung zur Demokratie, in der die Autorität des Lehrers und Pädagogen nicht mehr auf Gehorsam beruhen sollte, sondern auf Einsicht und freiwilliger Anerkennung. Damit rückte die Perspektive der Schüler stärker ins Bild, wie sie sich in der Institution der Schülermitverantwortung (SMV) materialisierte.

3 Postscript: Schüler-Lehrer-Verhältnisse „1968“

Nach den Plänen der westlichen Alliierten sollte die Demokratisierung Deutschlands ihren Anfang in der Schule nehmen. Dafür wurde die aus der Weimarer Republik stammende Idee der Schülermitverantwortung wiederbelebt. Der konfliktorientierte Ansatz der Amerikaner und Briten, der die SMV als Interessenvertretung sah, vermochte sich jedoch nicht gegen die traditionelle deutsche Vorstellung einer am Konsens ausgerichteten Schule durchzusetzen. Demokratie lernte man danach nicht durch eine argumentative Auseinandersetzung verschiedener Interessengruppen, sondern durch ihre Zusammenarbeit in einem harmonischen Miteinander. Folgerichtig wurde die SMV den drei Zielen der Schulordnung, Charakterbildung und Gemeinschaftserziehung verpflichtet.⁴⁸

Unter die Schulordnung fielen die Mithilfe bei Schulfesten, die Mitarbeit an Schülerzeitungen, die Entlastung des Lehrers von kleineren Aufgaben sowie die Sorge um die Schulbücherei und Einhaltung der Pausenordnung. Charakterbildung hieß, die Schüler zu verantwortungsbewussten und sittlichen Menschen zu erziehen und „Unwahrheit und Unredlichkeit“ auszuschalten. Mit dem Begriff der Gemeinschaftserziehung verband sich die Vorstellung, dass Lehrer, Schüler und Eltern eine harmonische Schulgemeinschaft bilden sollten, in der „Dissonanzen“ zwar vorkommen mochten, aber, wie die „Saiten eines Instrumentes“, zu Gunsten einer „harmonischen Atmosphäre“ auszugleichen waren.⁴⁹

Theodor Wilhelm, Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, prägte den Begriff, der diesem Harmoniemodell zugrunde lag: „Partnerschaft“.⁵⁰ Indes war mit der „Partnerschaft als pädagogische Aufgabe“ nicht Gleichheit, sondern nur Zusammenarbeit gemeint.⁵¹ Die Autorität der Lehrer blieb unan-

⁴⁸ Reuter 1998, S. 260 f.

⁴⁹ Rust 1956, S. 11.

⁵⁰ Oetinger [Wilhelm] 1951.

⁵¹ Vgl. Gass-Bolm 2005, S. 123 ff.

getastet. Ihnen oblag die Kontrolle der Schülerzeitungen, und sie achteten darauf, dass nur jene Schüler zu Klassensprechern gewählt wurden, die den charakterlichen Anforderungen entsprachen. Bei Fehlverhalten konnten die Schülervertretung oder missliebige Klassensprecher abgesetzt werden.⁵² Diese Praxis bestand bis in die 1960er Jahre fort, wie Karin Storch in ihrem in der Zeitschrift *Twen* abgedruckten „Tagebuch einer Primanerin“ erzählte: „Heute morgen kam er [der Vertrauenslehrer] in die Sitzung der Schülermitverantwortung und löste sie auf, weil er nicht eingeladen war. Wir gingen verdattert in die Klassen [...] einmal anbrüllen genügte“.⁵³ Von den Schülern wurde erwartet, dass sie sich den Lehrern im „Geist der guten Partnerschaft“, wie der Pädagoge Heinrich Dietz es formulierte, einsichtig unterordneten. Demokratie in der Schule bedeute, so Dietz, „ein ständiges Werben um freiwillige Anerkennung der Autorität“ des Lehrers durch „die Geführten“, die Schüler.⁵⁴

Übten letztere Kritik, galt dies als Angriff auf das harmonische Miteinander. So berichtete die Lehrerin Marie Quade von einer SMV, die 1953 ihre Forderungen nach einer zweiten Turnstunde am Schwarzen Brett veröffentlichte, ohne sie mit einem Lehrer abzusprechen. Diese Tat sei nicht nur unnötig, sondern auch gefährlich, denn: „Das Kind, der Schüler hat es gar nicht nötig, Forderungen zu stellen. Tut er es aber doch, [...] so unterstellt er uns [den Lehrern] (unbewußt) bösen Willen, Nichtwollen.“ Damit aber, so Quade, schlage der Schüler „eine gefährliche Bresche in das feste Fundament jeglicher Erziehung: Das Vertrauensverhältnis“.⁵⁵

Dieser Primat von Harmonie und Partnerschaft hatte bis in die Mitte der 1960er Jahre Bestand. Kurze Zeit später verwandelte sich das kooperative, „vertrauensvolle“ Zusammenwirken von Schulleitung und SMV, Lehrern und Schülern in eine konfliktreiche Beziehung. In der Schülerbewegung, die im Windschatten der Studentenbewegung 1967 entstand, ergriffen Schüler erstmals in größerem Stil selber das Wort. Innerhalb weniger Monate gründeten sich in verschiedenen deutschen Städten unabhängige Schülergruppen – unabhängig von SMV und Lehrerschaft. Die erste ihrer Art war die „Unabhängige Schülergemeinschaft“ in West-Berlin.⁵⁶ Ihr Vorsitzender Michael Lukasik erklärte in einem Interview, wie er sich die Schule der Zukunft vorstellte: Zwischen Lehrern und Schülern solle ein „demokratisches Verhältnis“ herrschen. Es sei illusorisch, dass die heutige Schule „eine große Gemeinschaft bilden kann, wo gegenseitiges Vertrauen herrscht. Vertrauen ist sehr

⁵² Ebd., S. 120 ff; Wilmers 1990, S. 44 ff.

⁵³ Storch 1969, S. 12.

⁵⁴ Dietz 1956, S. 531.

⁵⁵ Quade 1953, S. 255 f.

⁵⁶ Vgl. Haug/Maessen 1969, S. 20 ff.; Schildt 2003, S. 234.

gut, aber die bisherige Schule hat gezeigt, daß man mit Vertrauen allein nicht weiterkommt.“⁵⁷

So stand es auch auf dem in 40.000facher Auflage gedruckten Flugblatt, das zum ersten Schülerkongress in Frankfurt/Main aufrief. Darin bezeichneten die Initiatoren die SMV wie auch die Schülerzeitungen als „demokratische Feigenblätter“ in einer undemokratischen Schule in einer formal demokratischen Gesellschaft“. Sie forderten im Gegenzug „eine demokratische Schule in einer demokratischen Gesellschaft“ sowie die „Einführung demokratischer Kontrollorgane an der Schule“.⁵⁸ In Frankfurt wurde dann am 18. Juni 1967 eine Resolution verabschiedet, die die SMV als sinnbildlich für die „Stellung des Jugendlichen in unserer Gesellschaft“ kritisierte. Indem ihm verboten werde, „den Normen widersprechende Interessen zu haben“, sei auch die Schule ein Ort, an dem „Interessenkonflikte negiert oder verschleiert“ würden.⁵⁹ Gegen dieses Harmoniemodell machten die protestierenden Schüler Front: Sie wollten nicht mehr nur „Geführte“ sein, über deren Köpfe „vertrauensvoll“ entschieden wurde, sondern selbstbestimmt in der Schule handeln.

Innerhalb eines Jahres weiteten sich die Schülerproteste zu einer breiten Bewegung aus.⁶⁰ Inspiriert von den Studenten, nutzten die Schüler Streiks, Demonstrationen, Sit-ins, Flugblätter, Zeugnisverbrennungen und Schülerzeitungen, um auf ihre Ziele aufmerksam zu machen. Anlass konnte vieles sein: das Verbot einer Schülerzeitung, der Schulverweis eines Schülers, das autoritäre Verhalten eines Lehrers oder die Entlassung eines bei den Schülern beliebten Kollegen. Wichtig war es, solche Konflikte öffentlich zu machen und aus der Abgeschlossenheit der Schule in die Gesellschaft zu tragen. Diesem Konfliktmodus stand ein Schulsystem entgegen, das, wie es in einem Zehlendorfer Flugblatt hieß, „die Arbeitsatmosphäre in den Mantel eines patriarchalischen ‚Familienbetriebes‘ hüllt. Der Direktor: großer Vater der Schule“.⁶¹ Abweichende Meinungen durften „nie so deutlich und direkt geäußert [werden], daß es zu einem Konflikt kommen konnte, der die Einheit der ‚Familie‘ störte“.⁶²

Belege dafür gab es zuhauf: So wollte der Direktor des Berliner Evangelischen Gymnasiums zum Grauen Kloster einen Konflikt um die Schülerbetei-

⁵⁷ Interview mit Michael Lukasik und Schülerkommentar, undatiert [Februar 1967], aus: FU Berlin, Universitätsarchiv, Bestand APO, Ordner 1339, keine Blattangabe.

⁵⁸ Abgedruckt in: Haug/Maessen 1969, S. 34 f.

⁵⁹ Ebd., S. 36 ff.

⁶⁰ Vgl. Gass-Bolm 2006, S. 120.

⁶¹ Flugblatt, Flugschrift Berlin Zehlendorf, 27.11.1968, aus: FU Berlin, UA, APO, Ordner 1322, keine Blattangabe.

⁶² *Die Unvollendete* (April 1970), S. 19, aus: GKIA.

ligung an einer Elternversammlung „wie einen Familienstreit behandeln“.⁶³ Der Schulleiter des Berliner Beethoven-Gymnasiums warf einem Gymnasias-ten, der ein Gespräch mit ihm in Stichworten festhielt, „Vertrauensbruch“⁶⁴ vor, und der Direktor der Hoepner-Schule in Berlin-Charlottenburg fragte seine Schüler nach einem kritischen Flugblatt: „Warum seid Ihr nicht zu mir gekommen, habt ihr kein Vertrauen zu mir?“⁶⁵ Der Leiter des Tegeler Humboldt-Gymnasiums erklärte im Streit um die Schülerbeteiligung an Lehrerkonferenzen, dass die Anwesenheit der Schüler als „Kontroll- oder Überwachungsinstanz in keinem Falle für die Schulleitung akzeptabel [sei], weil darin ein direktes Misstrauen zum Ausdruck käme. Überhaupt müsse die Zusammenarbeit zwischen Schülern und Lehrern bzw. der Schulleitung von Vertrauen getragen sein“.⁶⁶ Die Schüler ihrerseits antworteten mit Unverständnis und Ironie. Als es am Grauen Kloster zum Konflikt mit einem Lehrer kam, spottete die dortige ad-hoc-Schülergruppe: „Dieser Landvogt entzieht dem gewählten Klassensprecher sein Vertrauen!!!“⁶⁷ Mit ihrem Misstrauen gegenüber Harmonie und Vertrauen fanden die Schüler in Pädagogik und Öffentlichkeit zunehmend mehr Fürsprecher. Der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Brezinka kritisierte die geisteswissenschaftliche Pädagogik scharf dafür, dass sie die „Erzieherliebe“ zu lange als höchste Tugend behandelt habe. „Dadurch lag die Maxime ‚Behaupte zu lieben und tue, was du willst!‘ recht nahe. Da es von der Liebe bekanntlich heißt, sie decke eine Menge Sünden zu, konnte man sich mit der Behauptung, sie zu besitzen, jeder Kritik entziehen“.⁶⁸ Ähnlich kommentierte die Zeitschrift *Twen* Lindsay Andersons Film „If“: „Nicht umsonst brüllt der Headmaster der Public School am Schluß ‚Vertraut mir‘ und wird daraufhin erschossen. Die Stützen der Gesellschaft haben – nicht nur in England – zu oft an das Vertrauen der jungen Generation appelliert und es dann schmachlich enttäuscht“.⁶⁹ Und auch aus der Politik kam Verständnis und Unterstützung für die Schüler-Forderungen nach Kontrolle, Diskussion und Mitbestimmung. In West-Berlin sprach sich der zuständige SPD-Senator Carl-Heinz

⁶³ *Die Unvollendete* (Februar 1970), S. 8 f., aus: GKIA.

⁶⁴ Flugblatt, Die Abiturrede, März 1968, aus: FU Berlin, UA, APO, Ordner 1330, keine Blattangabe.

⁶⁵ Flugblatt, Zusammenfassung der letzten Ereignisse in der Hoepnerschule, 10.10.1968, aus: FU Berlin, UA, APO, Ordner 1330, keine Blattangabe.

⁶⁶ Handschriftliche Chronik des Humboldt-Gymnasiums 1959-1969 von Direktor Werner Hartkopf, S. 92 aus: AHG.

⁶⁷ *Randerscheinung* (Juli 1969), keine Seitenangabe, aus: GKIA.

⁶⁸ Brezinka 1969, S. 49 f.

⁶⁹ *Twen* 1969, Nr. 9, S. 53.

Evers gegen „überholte Autoritätsbezeugungen“⁷⁰ in der Schule aus, und die hessische FDP-Staatssekretärin Hildegard Hamm-Brücher bemerkte: „Wenn Sie in eine deutsche Schule kommen, können Sie gar nicht meinen, daß wir in einer Demokratie leben“.⁷¹

Die Schülerproteste waren Teil einer allgemeinen Debatte um Demokratiedefizite in der Bundesrepublik. Ihre Forderung nach aktiver Mitbestimmung und ihre Absage an ein pädagogisches Konzept, das Schülern lediglich einen Objektstatus zuwies, fügten sich ein in jenen umfassenden Liberalisierungsprozess, der das Verhältnis zwischen Bürger und Staat, Eltern und Kind, Lehrer und Schüler grundlegend transformierte. Aus einer Schule, die sich dem Idealbild einer Harmonie zwischen Führern und Geführten verschrieben hatte, wurde eine demokratische Institution, in der Interessen verhandelt und Konflikte ausgetragen wurden und in der sich die Lehrerautorität nicht qua Amt, sondern durch Diskussion demokratisch legitimieren musste.⁷²

Aber die Schülerproteste hinterließen auch eine verunsicherte und gesplante Lehrerschaft, die mit den neuen Verhältnissen haderte und bis heute hadert. Das Forum „Mut zur Erziehung“ 1978 oder die Auseinandersetzung um Bernhard Buebs „Lob der Disziplin“ dreißig Jahre später bilden die kontroversen Standpunkte nachdrücklich ab.⁷³ Auf die Frage, wie die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler zu gestalten sei, gibt es unterschiedliche Antworten, die sich zwischen den Extremen des reinen „Lehrhelfers“ und des „Eros paedagogicus“ bewegen. Die jüngsten Missbrauchsskandale haben letzteren in ein trübes Licht getaucht und erneut eine erregte Debatte über Nähe und Distanz im pädagogischen Verhältnis ausgelöst. An ihr beteiligen sich, wie üblich, vor allem Lehrer und Erziehungswissenschaftler. Die Schüler hingegen bleiben, anders als „1968“, stumm.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Archiv des Eckener Gymnasiums Berlin (AEG)

Archiv des Humboldt-Gymnasiums Berlin (AHG)

Freie Universität Berlin, Universitätsarchiv, Bestand APO

Graues Kloster Archiv Berlin, Evangelisches Gymnasium zum Grauen Kloster

⁷⁰ Senator für Schulwesen an die Leiter der Gymnasien, Berufs- und Berufsfachschulen, Realschulen, 21.4.1969, aus: AEG.

⁷¹ Zit. in Storch 1968, S. 59.

⁷² Vgl. Gass-Bolm 2005, S. 314-331; Herbert 2002, S. 41 ff.; Siegfried 2011, S. 39 ff.

⁷³ Vgl. Brumlik 2007.

Gedruckte Quellen

- Ackermann, Eduard (1884): Methode und Lehrerpersönlichkeit. In: Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht 11, S. 77-79, 85-87, 93-95, 101-103 (ein auf mehrere Ausgaben verteilter Aufsatz, vgl. http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/ZDB027110176_0011/2/).
- Basedow, Johann Bernhard (1774): Elementarwerk. Dessau.
- Bollnow, Otto Friedrich (2001): Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung (1968). Essen.
- Brezinka, Wolfgang (1969): Über Absicht und Erfolg der Erziehung. Probleme einer Theorie der erzieherischen Wirkung. Konstanz.
- Campe, Joachim Heinrich (1779/2012): Ueber Empfindsamkeit und Empfinderei in pädagogischer Hinsicht. ND Potsdam.
- Dietz, Heinrich (1956): Humanismus, Demokratie und Mitverantwortung der Jugend. In: Die Sammlung 11, S. 521-536.
- Dilthey, Wilhelm (²1960): Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems (1880). Gesamelte Schriften, Bd. 9. Stuttgart/Göttingen.
- Fichte, Johann Gottlieb (1978): Reden an die deutsche Nation (1808). Hamburg.
- Haug, Hans-Jürgen/Maessen, Hubert (1969): Was wollen die Schüler? Politik im Klassenzimmer. Frankfurt/Main.
- Herbart, Johann Friedrich (1806/1965): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Hrsg. von Hermann Holstein. Bochum.
- Herbart, Johann Friedrich (1966): Hauslehrerberichte und pädagogische Korrespondenz 1797-1807. Eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von W. Klafki. Weinheim.
- Humboldt, Wilhelm von (³1982): Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Darmstadt.
- If. Der Film vom Massaker an den Älteren (1969): In: Twen, Nr. 9, S. 53-58.
- Kant, Immanuel (1784a/1968): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Kants Werke, Bd. VIII. Berlin, S. 33-42.
- Kant, Immanuel (1784b/1968): Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. In: Kants Werke, Bd. VIII. Berlin, S. 15-31.
- Kant, Immanuel (1798/1968): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. In: Kants Werke, Bd. VII. Berlin.
- Kessler, Harry Graf (1988): Gesichter und Zeiten. Erinnerungen. Frankfurt.
- Krüger, W. (1801): Kurze Darstellung der Grundverfassung meiner in Berlin bestehenden Erziehungsanstalt für Söhne von sechs bis vierzehn Jahren. In: Jahrbücher der preußischen Monarchie unter der Regierung Friedrich Wilhelms des Dritten 2, S. 1-8.
- Kuhn, Karl (1898): Die Lehrerpersönlichkeit im erziehenden Unterricht. Leipzig.
- Lietz, Hermann (2005): Reform der Schule durch Reformschulen. Hrsg. von Ralf Koerrenz. Jena.
- Linde, Ernst (1897): Persönlichkeits-Pädagogik. Ein Mahnwort wider die Methodengläubigkeit unserer Tage. Leipzig.
- Matthias, Adolf (²1903): Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten. München.
- Meier-Siem, Martin (Hg.) (1969): Abiturreden. Hamburg.
- Niemeyer, August Hermann (1796/1970): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher. Hrsg. von Hans-Hermann Groothoff und Ulrich Herrmann. Paderborn.
- Nohl, Herman (¹¹2002): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt.
- Oetinger, Friedrich [Theodor Wilhelm] (1951): Wendepunkt der politischen Erziehung. Partnerschaft als pädagogische Aufgabe. Stuttgart.

- Ökonomisch-technologische Encyclopädie (1798). Bd. 75. Hrsg. von Johann Georg Krünitz. Leipzig.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1787/1997): Lienhard und Gertrud. In: Pestalozzianum (Hg.): Kritische Gesamtausgabe sämtlicher Werke und Briefe, Bd. 3.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1799/1997): Stanser Brief. In: Pestalozzianum (Hg.): Kritische Gesamtausgabe sämtlicher Werke und Briefe, Bd. 13.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1801/1997): Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. In: Pestalozzianum (Hg.): Kritische Gesamtausgabe sämtlicher Werke und Briefe, Bd. 13.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1809/1997): Neujahrsrede. In: Pestalozzianum (Hg.): Kritische Gesamtausgabe sämtlicher Werke und Briefe, Bd. 21.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1811/1997): Über die Idee der Elementarbildung. In: Pestalozzianum (Hg.): Kritische Gesamtausgabe sämtlicher Werke und Briefe, Bd. 22.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1826/1997): Schwanengesang. In: Pestalozzianum (Hg.): Kritische Gesamtausgabe sämtlicher Werke und Briefe, Bd. 28.
- Plessner, Helmuth (²1972): Grenzen der Gemeinschaft. Bonn.
- Quade, Marie: Schülermitverwaltung? – Ja, aber richtig! (1953): In: Pädagogische Provinz 7, Nr. 5, S. 255-260.
- Rousseau, Jean-Jacques (1762/⁵1981). Emil oder Über die Erziehung. Paderborn.
- Rust, Fritz (1956): Die Schülermitverwaltung. In: Ders. (Hg.): Die Schülermitverwaltung (SMV). Buhl, S. 9-24.
- Salzmann, Christian Gotthilf (1961): Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder (1780). Hrsg. von Theo Dietrich. Bad Heilbrunn.
- Scheller, Immanuel Johann Gerhard (1780): Kurzgefaßte Gedanken über die Bildung des Herzens, ob sie ohne Bildung des Verstandes möglich sey, und zugleich über Empfindsamkeit, Unempfindsamkeit und Enthusiasmus. Breslau.
- Schiller, Friedrich (1967): Die Schaubühne als eine moralische Anstalt betrachtet (1784). In: Schillers Werke, Bd. 1. Berlin.
- Schlipköter, August (1900): Wie erwirbt sich der Lehrer die Liebe und das Vertrauen seiner Schüler und welcher hohe Wert liegt darin für die Wirksamkeit des Lehrers? Neuwied.
- Schummel, Johann Gottlieb (1797/1983): Spitzbart. Eine komi-tragische Geschichte für unser pädagogisches Jahrhundert. München.
- Spranger, Eduard (³1968): Der geborene Erzieher. Heidelberg.
- Storch, Karin (1968): Erziehung zum Ungehorsam als Aufgabe einer demokratischen Schule. In: Glaser, Hermann/Silenius, Axel (Hg.): Protest der Jugend. Analysen, Meinungen, Retrospektive, Diskussion. Frankfurt/Main, S. 58-63.
- Storch, Karin (1969): Tagebuch einer Primanerin. In: Twen, Nr. 11, S. 9-14.
- Wagner, Ernst (1864): Das Volksschulwesen in England und seine neueste Entwicklung, Stuttgart.
- Weimer, Hermann (²1908): Der Weg zum Herzen des Schülers. München.
- Ziller, Tuiskon (²1884): Allgemeine Pädagogik. Hg. v. Karl Just. Leipzig.
- NN (1863): Herz, dessen Bildung. In: Real-Encyclopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Principien. Bd. 2. Hrsg. von Hermann Rolfus und Adolph Pfister. Mainz.

Literatur

- Baader, Meike Sophia (2005): Erziehung als Erlösung. Weinheim.
- Berg, Christa (Hg.) (1991): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 4. München.
- Brumlik, Micha (Hg.) (2007): Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb. Weinheim und Basel.

- Budde, Gunilla-Friederike (1994): Auf dem Weg ins Bürgerleben: Kindheit und Erziehung in deutschen und englischen Bürgerfamilien 1840-1914. Göttingen.
- Drieschner, Elmar/Gaus, Detlef (2011): Pädagogische Liebe. Anspruch oder Widerspruch von professioneller Erziehung? In: Dies. (Hg.): Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden, S. 7-26.
- Frevert, Ute (2001): Die kasernierte Nation. Militärdienst und Zivilgesellschaft in Deutschland. München.
- Gass-Bolm, Torsten (2005): Das Gymnasium 1945-1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen.
- Gass-Bolm, Torsten (2006): Revolution im Klassenzimmer? Die Schülerbewegung 1967-1970 und der Wandel der deutschen Schule. In: Hodenberg, Christina von/Siegfried, Detlef (Hg.): Wo „1968“ liegt. Reform und Revolte in der Geschichte der Bundesrepublik. Göttingen, S. 113-138.
- Gaus, Detlef (2007): Die ‚Liebe‘ des ‚geborenen Erziehers‘. Zur Typologie des Lehrers bei Eduard Sprangers. In: Bilstein, Johannes/Uhle, Reinhard (Hg.): Liebe. Zur Anthropologie einer Grundbedingung pädagogischen Handelns. Oberhausen, S. 119-136.
- Geuter, Ulfried (1994): Homosexualität in der deutschen Jugendbewegung, Frankfurt.
- Heinze, Kristin (2008): Zwischen Wissenschaft und Profession. Das Wissen über den Begriff „Verbesserung“ im Diskurs der pädagogischen Fachlexikographie vom Ende des 18. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts. Opladen.
- Herbert, Ulrich: Liberalisierung als Lernprozess. Die Bundesrepublik in der deutschen Geschichte – eine Skizze (2002): In: Ders. (Hg.), Wandlungsprozesse in Westdeutschland. Belastung, Integration, Liberalisierung 1945-1980. Göttingen, S. 7-52.
- Herrmann, Ulrich (Hg.) (1981): „Das pädagogische Jahrhundert“. Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland. Weinheim.
- Herrmann, Ulrich (2005): Pädagogisches Denken. In: Hammerstein, Notker/Herrmann, Ulrich (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. II. München, S. 97-133.
- John, Hartmut (1981): Das Reserveoffizierkorps im Deutschen Kaiserreich 1890-1914. Frankfurt.
- Koebner, Thomas/Janz, Rolf-Peter/Trommler, Frank (Hg.) (1985): „Mit uns zieht die neue Zeit“. Der Mythos Jugend. Frankfurt.
- Lingelbach, Karl-Christoph (1987): Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Frankfurt/Main.
- Maasen, Thijs (1995): Pädagogischer Eros. Gustav Wyneken und die Freie Schulgemeinde. Berlin.
- Meyer, Folkert (1976): Schule der Untertanen. Hamburg.
- Ofenbach, Birgit (2006): Geschichte des pädagogischen Ethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert. Würzburg.
- Reulecke, Jürgen (2001): „Ich möchte einer werden so wie die...“. Männerbünde im 20. Jahrhundert. Frankfurt.
- Schneider, Christian/Stillke, Cordelia/Leineweber, Bernd (1996): Das Erbe der Napola. Hamburg.
- Reuter, Lutz R. (1998): Partizipation im Schulsystem, in: Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6. München, S. 260-264.
- Rogge, Jan-Uwe (1998): Lebenswelten und Alltagswissen. In: Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6. München, S. 129-157.
- Rüdiger, Horst (1990): Die Metapher vom Herzen in der Literatur. In: Ders.: Goethe und Europa. Berlin, S. 117-159.

- Schildt, Axel: Nachwuchs für die Revolution – die Schülerbewegung der späten 60er Jahre (2003). In: Reulecke, Jürgen (Hg.): Generationalität und Lebensgeschichte im 20. Jahrhundert. München, S. 229-251.
- Seichter, Sabine (2007): Pädagogische Liebe. Erfindung, Blütezeit, Verschwinden eines pädagogischen Deutungsmusters. Paderborn.
- Siegfried, Detlef: Politisierungsschübe in der Bundesrepublik 1945 bis 1980 (2011): In: Fitschen, Klaus/Hermle, Siegfried/Kunter, Katharina/Lepp, Claudia/Roggenkamp-Kaufmann, Antje (Hg.): Die Politisierung des Protestantismus. Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland während der 1960er und 70er Jahre. Göttingen, S. 31-50.
- Stern, Fritz (1986): Kulturpessimismus als politische Gefahr. München.
- Timm, Franziska (2007): Gott – Daimon – Missetäter. Überlegungen zum Pädagogischen Eros in der klassischen Knabenliebe in Platons ‚Symposion‘ und in Gustav Wynekens Apologie ‚Eros‘. (http://bbf.dipf.de/hk/magisterarbeit_franziska_timm.pdf)
- Uhle, Reinhard (2007): Pädagogische Liebe und empathische Pädagogik. In: Bilstein, Johannes/Uhle, Reinhard (Hg.): Liebe. Zur Anthropologie einer Grundbedingung pädagogischen Handelns. Oberhausen, S. 101-118.

Anschrift der Autoren:

Dr. habil. Ute Frevert

Direktorin des Forschungsbereiches „Geschichte der Gefühle“

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin

Lentzeallee 94, 14195 Berlin

Tel.: 030 82406-261 / 262

E-Mail: sekrevert@mpib-berlin.mpg.de

Timm Hoffmann M.Ed.

Studentischer Mitarbeiter im Forschungsbereich „Geschichte der Gefühle“

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin

Lentzeallee 94, 14195 Berlin

E-Mail: thoffmann@mpib-berlin.mpg.de

Pablo Andrés Toro Blanco

***Close to you: Building Tutorial Relationships at the Liceo in Chile during the Long 19th Century*¹**

1 Emotionology of an Elite Educational Institution: The Chilean *Liceo*

The present contribution analyses a central shift in the shaping of tutorial relations between adults and the youth in the Chilean male secondary school system during the 19th and the first decades of the 20th century. Whilst considering the decisive impact of systematically training secondary school teachers, an outcome of the establishment of the German-oriented *Instituto Pedagógico* in 1889, I will offer an overview of discussions about tutorial relationships, affection, care, and emotions between adults and students both for the time before the Instituto was established and during the height of its influence. From this perspective, I will address two different, but interrelated relevant developments: the importance of traditional practices (including corporal punishment until its abolition in 1877) and reformist psychological ideas about emotions and education, both dealing with the challenge of educating a ruling class supposed to gain positions on the basis of merit.

In this path, as I deal with these two forces and the interaction between them, more in discourses than practices, according to the nature of available sources, my contribution will be embedded in a view of the history of emotions that reveals aspects which, in the words of Peter and Carol Stearns, could be understood as the dominant emotionology in the Liceos (secondary schools). Emotionology here means the collective emotional standards promoted by social agencies and institutions (in this specific case, public secondary schools) in order to foster or to discard certain types of emotions, or to consider them indifferently.² Taking into consideration the complexity of

¹ This paper is a product of Fondecyt 11090036 “Defining a youth: high schools, textbooks, public opinion in the definition of the youth as a subject in Chile, c.1870-c.1920”. I wish to thank Paula Lara Arancibia for her helpful research assistance during this project.

² Stearns/Stearns 1985, p. 813.

interrelated norms, standards and ideals governing the support, expression and recognition of certain emotions (as the Stearns define emotional cultures) means unveiling characteristics of still effectual school cultures that are deeply rooted in the history of these institutions.³ I will deal in particular with the emergence and early meaning given to the role of the *Profesor Jefe* – a head teacher or tutor – who only became widely accepted as a key pedagogical agent in the context of a new period of educational reform in Chile during the 1920s. It is important to note that this decade might be considered as a turning point in educational historical processes in Chile on many levels: the arrival and spread of a new wave of foreign pedagogical influences; state commitment to guaranteeing universal compulsory primary instruction; the centralization of educational services under a new *Ministerio de Educación*; curriculum changes in the professional training of teachers. By contrast, a preceding long 19th century emerges as a period of organizational essays and traditional pedagogical practices. Even though changes in emotional cultures are phenomena with their own pace and intensity that need not simply be tied to institutional or political turns to be understood properly, I suggest here that for Chile's secondary male education the 19th century lasted until the 1920s, when psychological approaches to youth prevailed. This turning point has been highlighted, in view of Chile's history of education, as the threshold between a "handcraft" form of educational knowledge and a "scientific" one, with regard to Ernesto Schiefelbein, a prominent Chilean educational researcher.⁴

Many scholars have highlighted the fact that an analysis of emotions in history opens up numerous questions in terms of methodological-related challenges. Apart from the major opposition between 'universalist' and 'presentist' explanations of the nature of emotions, a crucial methodological consideration emerges: there is an enormous imbalance in the recorded voices in the available sources. This is a general, well-known problem in historiography, but it takes a dramatic turn when the scholar faces Chile's particular historiography of education. Due to its traditional legacy, Chilean educational institutions have disregarded all types of documents related to the conflicting voices of the actors, especially those of children and youngsters. As a consequence, scholars have mainly paid attention to educational philosophy, educational policies, and institutional histories.⁵ Despite the fact that it is occasionally possible to obtain student's opinions and representations of their experiences, most of these past testimonies were produced and mediated by all kinds of adult educational staff. In this sense, available documents are rare

³ Stearns 1993, p. 36.

⁴ Núñez 2002, p. 55.

⁵ Toro 2002, p. 128.

and limited in scope. In order to come to terms with this circumstance, I will selectively use Stearns's *emotionology* by focusing only on institutional dimensions and more normative utterances. This emphasis narrows the field of study of the Liceo to a specific configuration of *emotional community*. According to the conception elaborated by Barbara Rosenwein, analysis of emotions should uncover systems of feelings defined not only as thoughts, but also as practices, including actual modes of emotional expressions.⁶

The Chilean Liceos built the backbone of the republican educational system established in Chile after political independence. Both Chile and the entire former Hispanic American colonies had broken ties with Spain's colonial domination in the second decade of the 19th century. Enormous challenges emerged for the local elite that envisioned a new order based on a singular mix of republican values, widely inspired by remote Greek and Latin models, and practices taken from contemporary political processes such as the independence of the United States and the French Revolution. The *founding fathers* of the Chilean republic urged the creation of a new ruling class, less dependent on wealth than on personal merit and a commitment to modern republican politics, and considered it a key factor in attaining a new and solid republican order. In order to accomplish this, the establishment of a modern system of public education became a central project.⁷ This emphasis was certainly a compromise between the new order, the values of inherited Hispanic American enlightened discourses and a strong and sincere identification with the core of Catholic cultural heritage from the colonial past.⁸ Only in the middle of the century did a new generation pose new questions that fostered secularization.

The establishment of a comprehensive national educational system with a broad basis officially became the main path in creating this envisioned new republican elite. Nonetheless, during the first decades of building the state, there were noticeable gaps in terms of priority and privileges given to the center of the country over peripheral provinces, the wealthiest groups over the lower classes, and the education of men over the instruction of women. Early educational policies conceived the Liceo as the main instrument of moral, civic and patriotic education following a centralist and humanistic curriculum with only marginal adaptations to local circumstances.⁹ French pedagogical influences gained ground during the first half of the 19th century in Chile, as can be seen in the adoption, with some modifications, of the model of the *Licée* and the foundation of the *Instituto Nacional* in 1813. Dur-

⁶ Rosenwein 2010, p. 9.

⁷ Baeza 2010, p. 480.

⁸ Serrano 1994, p. 44.

⁹ Cruz 2002, p. 80.

ing the next decades the Liceo model spread across the country and to every major city with an elite sufficiently well committed to achieving a cosmopolitan modernization making efforts to establish a local Liceo. When the reform of Chilean secondary education along the lines of German educational models began in 1889, Liceos were the main educational institutions in the country.¹⁰

Recent historical works on Chilean education have characterized the existing Liceos as a kind of social laboratory in which space control, surveillance, and the regulation of time concurred to normalize and discipline the children of the elites.¹¹ This was certainly a peripheral development of a wider process of governing the soul that, following the Foucaultian matrix of analysis, combined Christian values with the logic of state bureaucracy in a difficult, sometimes very conflictive alliance that allowed the consolidation of the nation-state.¹² Traditional educational historiography analyzed a long time ago how the male Liceos actually received the bulk of public educational expenditure during the 19th century, and this fact stresses the central political functions of disciplining the young members of the elites.¹³ In 1852, for each peso spent on the primary school level, 22 pesos were spent on secondary schools; by 1900, this disparity had fallen to 1:5. Given this central position in the educational system, it is plausible to consider the specific emotionology of the Liceos, regarded here primarily as a prescriptive discourse, as mirroring the general hopes and expectations of public policy for the young generations. In the following, I will address this emotionology by analyzing different forces and factors. First, I will briefly analyze the importance of traditional concepts and practices regarding juvenile behavior, especially by presenting documents revealing the reaction of institutions when faced with emotional disruptive episodes produced by students. Second, I will present manuals and textbooks related to morality and hygiene as discourses defining norms for the emotional life, particularly when they refer to teachers and their pupils; here I will also present occasional publications written by students. Finally, I will address the rise of a new generation of educators convinced of the need for a new conception of the adult-to-youth relationship. This new generation, heavily influenced by the so-called “German pedagogical mission”, advocated the recognition of emotional aspects based on scientific knowledge, and looked for a new balance between social and personal formation.

¹⁰ Soto 2000, p. 74.

¹¹ Toro 2009, p. 273.

¹² Ramos do Ó 2005, pp. 243-244.

¹³ Labarca 1939, p. 212.

2 Echoes from the Past: Fear, Anger, and the “Bad Spirit” of the Youth (c.1813-c.1889)

Despite the limited nature of available sources, it is possible to outline some aspects of the emotionology of the Chilean Liceos, at least on a formal level. In the context of a general legitimacy of republican forms, the predominant model that existed during the first decades after independence can be summarized as following the ideal of a *homo loquax*. At least three basic school subjects played a major role here: Spanish grammar, to guarantee correct oral expression, Latin grammar, devoted to the knowledge of classical political and cultural models, and geography, as a form of knowledge intended to inscribe political projects along the lines of Western progress and civilization.¹⁴ References to ancient classical authors in particular were intended to induce self-control in students, enabling them to master their emotions under the guiding light of virtue.

The military and ideological fight for independence marked the emotional environment in which the first Liceos were established.¹⁵ Speeches devoted to young and inexperienced citizens and to young students were full of passionate discourses, fervent calls to patriotism and permanent appeals to feelings. When writing the first organizational draft of the Instituto Nacional – the seminal form of the later Liceos – intellectuals such as Camilo Henríquez (1769-1825) and Juan Egaña (1768-1836) expected to create a kind of education that would combine moral virtue, intellectual knowledge and military instruction. Subsequently, from 1813 to the early 1840s, the Instituto adopted religious practices and classical instruction, and the school authorities encouraged young students to display martial and rigid corporal attitudes linked to military values.

This mixed set of wishes gave place to an ambiguous form of emotionology shaped by the concurrence of two different kinds of forces. First, there was an emotional appeal to link knowledge and action, as can be seen from a public statement claiming that without education young people “shall be halfhearted Christians, infertile citizens, cold friends, insensitive relatives”.¹⁶ Feelings and knowledge should blend in a patriotic and passionate form of education – such language was used to refer to the training of a republican youth. This emotional approach never fully disappeared, but during the more conservative decades in the middle of the century gave way to a more dispassionate type of appeal to juvenile duties, as can be detected in speeches delivered

¹⁴ Maureira 1955, p. 44.

¹⁵ Collier 1977, pp. 174-175.

¹⁶ Pérez 1819, p. 154.

during school award ceremonies. The second force involved was the colonial heritage, still noticeable during the first decades of republican secondary education. Pedagogical practices from the colonial past, although under increasing scrutiny and critique, continued to have a strong impact on relationships between teachers and students. Particularly in boarding schools, the 'monastic' tradition sometimes triggered uprisings that could be regarded as true emotional storms. Rigid regulations on juvenile behavior written in *reglamentos*, the one designed for the Instituto Nacional and its subsequent reforms being the model adopted in the Liceos, reflected a concept of desirable behavior with no deep considerations of the students' nature, but with implicit suspicions of juvenile deviance.

This suspicious approach to youth appears as regulations show a complex set of adult duties thought to deal with juvenile nature. In 1843 one reglamento ordered inspectors of the Instituto Nacional to "hold a permanent control while students are in rooms or dormitories", a critical emotional sphere in which students usually expressed their mutual affection.¹⁷ Anger and violent behavior among students were also targeted as inappropriate situations that should be avoided in the intimacy of dorms, as can be seen in efforts made to forbid card games and liquor in Liceos. These kinds of offences were considered "severe" in regulations, and could lead boys to suffer isolation and even beating as punishments for their misconduct. Twenty years later, these specific prohibitions still remained in reglamentos and were accompanied by a new reference to a feared and dangerous tendency among students to "habitual insubordination and provoking companions to disobedience".¹⁸ Discourse on controlling affective expression among students or anger management appears only obliquely in regulations. Consequently, one of the main challenges that reglamentos have as a source, in relation to our goal, is their nature as legal texts that compels them to be brief, schematic and unfortunately not detailed enough when dealing with the nature and behavior of youth other than in terms of punishable events.

Although reglamentos as sources reveal more than merely the features of emotional communities, they do not deliver enough information beyond the standardized definition of deviances,¹⁹ similarly to the analysis of the records written by headmasters. In contrast to the expected behavior expressed by these kinds of sources, emotional practices can be traced through an analysis of conflict. Conflicts including juvenile performances breaking the expected codes may deliver valuable insights into adult discourse in the Chilean 19th Liceo's emotionology, particularly with regard to anger and fear.

¹⁷ Reglamento 1843, p. 17.

¹⁸ Reglamento 1863, p. 32.

¹⁹ Rosenwein 2010, pp. 12-13.

A myriad of practices and devices aimed at inducing fear in the daily life of students was available to the adults, particularly in relation to the limits spent day after day in the *Internados* under the surveillance of inspectors. Undoubtedly, fear of pain became a force, which helped adults to maintain order. Former students recalled the experience of being physically punished during their school years without any sorrow and even with a certain gratitude. For instance, an educationalist remembering his school experience wrote that he had to bear “a dozen or half-dozen *guantes* [smacks with a wooden and leathered stick], I do not remember well, but I do remember that we receive them with resignation” because justice was served with that punishment.²⁰ The painful ear-pulling, blows, and confinement that students experienced are usually portrayed as anecdotal and somewhat irrelevant.²¹ Nonetheless, fear constituted a tool used to keep a minority of rebel students within the realm of the civilizing mission embodied by the Liceo. The existence of *encierros* (dungeons) in most of the Liceos, described as a “humid hovel, dark, cold, dirty and stinking, a meter and a half long by a meter wide, with solid planked doors and a window up near the ceiling”, was a space associated with unpleasant experiences, fear and sorrow, particularly when isolation came with privation of food.²² Even ‘progressive’ educational thinkers, such as the influential Argentinean Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), occasionally considered these kinds of extreme practices as valid means: “confinements have the advantage of influencing the spirit longer and of leaving more lasting impressions, especially when they are done by privation of light”.²³ Before the professionalization of secondary teacher training, the emotion of fear had at least two expressions in Liceos. The first was a preventive one that frightened apparently most of the boys and kept them within the limits of normalized expectations designed by adult power, a sort of pre-action response that inhibited specific behaviors. The second links to actually embodied experiences in concrete spaces and times, as we observe that the experience of isolation included entire days of loneliness.

Massive student uprisings, possibly an outcome of the ubiquitous fear, allow additional aspects of the inherited emotionology to be revealed. On a dark and cold night in September 1859, a student mutiny took place at the Liceo de Concepción. The headmaster explained the causes of the violent incident to the local political authority, stating that disorders did occur even though he

²⁰ Alfonso 1912, p. 14.

²¹ Notwithstanding the necessary caution when dealing with literary testimonies and personal reminiscences on this kind of topic, fragmentary lived emotional experiences may emerge through these pages. See Caron 1996, pp. 170-171.

²² Hederra 1927, pp. 92-93.

²³ Sarmiento, quoted in Amunátegui Solar 1891, pp. 420-422.

followed a preventive disciplinary system trying to avoid punishments. The ultimate reason for juvenile disruption – he continued – could be found in what he called “the depraved heart of the culprits”.²⁴ In the same Liceo in 1873, a new disorder occurred and the authorities characterized it as a consequence of students’ “bad spirit”. This was the same label José Antonio Silva, headmaster of the Liceo de Talca, used when giving an account of a massive revolt in his institution in 1874. Silva pointed out that, after the boarding school had been closed and some students banished, he had to deny their being reincorporated into the Liceo due to the danger to the other young pupils of being exposed to the “poison of their corrupted habits”.²⁵ These episodes of juvenile anger happened in almost all Liceos, no matter what their size, status, or geographical situation.

A mixture of strong repression and moral judgments of students’ deviation was the response to these emotional disruptions inside the purportedly emotionless and aseptic Liceo up until the 1880s. The headmasters resorted not to any psychological or scientific explanation, but an ethical condemnation, when faced with the anger of their students, an emotion that sometimes was a source for actions that had no specific plan beyond them. Occasionally, the massive internal uprisings of students tore down normative walls that kept them cornered in a subordinated role, turning their usual fear into reconvention and physical punishment into aggressiveness and rage. By contrast, when these disruptive events took place, adults became victims who felt fear, as they were the objects of students’ expressions of hate and even targets of their assaults, as happened in November 1875 to José Mercedes García, headmaster of the Liceo de Concepción. According to his declaration, he was beaten after a frightened doorkeeper simply “ran away leaving the main door open” to mutineers that gave García “a strong knock on the left cheek that made me fall and lose consciousness for a few hours” bleeding.²⁶ Days after the mutiny, a local newspaper stated that García had been attacked with a hammer.²⁷ Adult fear of juvenile rage in the Liceos may be considered in two principal dimensions, each one deeply related to practice and ideology respectively. The first emerged during the uprisings and materialized in acts of aggression against teachers and inspectors. It is important to note the deep influence that the latter had in the daily life of students. Throughout the 19th century and up until the arrival of major educational reforms in the 1920s, inspectors were

²⁴ Archivo Nacional, Fondo Intendencia de Concepción, volumen 476, Liceo de Concepción (1857-1875), p. 64.

²⁵ Archivo Nacional, Fondo Ministerio de Educación, volumen 260, (Liceos 1873-1874), p. 143 and 146.

²⁶ Soto Ayala 1915, pp. 869-872.

²⁷ La Libertad Católica, Concepción, 5 de noviembre de 1875, n°562, p. 3.

key factors in educational and personal relations with students, being at once their advisers, keepers and executioners, especially in boarding schools where they lived together with them. As inspectors usually did not have any pedagogical skills (sometimes they were just older students trying to handle their younger comrades), no psychological training was available with which to manage daily critical situations. Fear and hate quickly emerged as emotions within these disturbed relationships, leading to episodes in which students went beyond the bounds of the emotionology desired by adults.

Breaking windows and throwing stones were hazardous weapons that from time to time put adult lives at risk. In July 1881, during a violent insubordination in the Instituto Nacional in Santiago, mutineers "favored by the darkness began to throw chunks of the seats that were there in the room against the inspector, Mr. Valenzuela," and caused a serious injury in the eye of another inspector.²⁸ Physical hostility was not exclusive to these eventual uprisings; they were also an element of the daily life of the Liceos. Student rage exploded from time to time, as it did to Nicolás Palacios, a famous future writer, during his school days at the Instituto Nacional at the beginning of the 1870s. As his brother wrote, "once a teacher gave him a blow on the head, [Nicolás] threw his book at his face accompanied with an insult, and left the room infuriated".²⁹ However, no matter how dramatic these testimonies can be, there is not enough evidence yet to suggest that fear was the predominant emotion among teachers and inspectors. Nonetheless, the perceptions of physical threats, reinforced by poor working conditions, might have constituted essential factors leading teachers, headmasters and inspectors to quit their positions. Some features of the prevailing emotionology may have played a role in keeping the Liceos as a mere step leading to better occupations.

The second form of adult fear can be understood as a kind of ideological dread: juvenile rage was a force that sooner or later could explode as a partisan and destructive emotion. It was not only a threat inside the Liceos, but also a menacing presence in social and political life. As short-term political commitments or as an expression of juvenile sociability, *colegiadas* (student riots) challenged adult hopes concerning the rational and polite behavior of students they had expected. Manifestations of political rivalry among boys spread to almost every city in Chile. When educational conflict between liberals and conservatives blew up in 1872-1873, angry students throwing stones at their enemies and attacking school buildings became a common

²⁸ Archivo Nacional, Fondo Ministerio de Educación, volumen 421, 1880-1881, f. 99.

²⁹ Palacios 1918, p. 10.

scene, even in such a generally quiet, small town as San Felipe, where street fights became a routine.³⁰

Nevertheless, the adult concerns over juvenile expressions of anger and the students' subsequent violent behavior, these kinds of primary emotions were not only seen as social menaces. Student rage could occasionally be channeled into patriotic goals, as was the case in many situations throughout the 19th century. In 1865 a short warlike incident occurred, in which the Spanish Navy bombarded Valparaíso, Chile's main harbor. The peaceful Liceo de Rancagua, a small town near Santiago, had to face a massive desertion of students who, after a patriotic parade in the main street of the city, furiously shouting out "Death to Spain!", ran to army quarters to enlist.³¹ In another southern provincial town, San Fernando, in 1881 – in the context of the *Guerra del Pacífico* against Peru and Bolivia held from 1879 to 1883 – the headmaster of the local Liceo notified the national educational authorities that many boys had abandoned their studies because they had been seduced by the sound of drums and cornets coming from the local military quarter, separated from the Liceo only by a wall which students could easily jump over. As a consequence of these patriotic juvenile emotions, the list of students in the Liceo fell from 88 to 55.³² In other cities, as in the northern town of Copiapó, students who were unable to join the army due to their age shared the emotional experience of the war by making fierce representations, shouting and even throwing stones at school inspectors, as a kind of reenactment of the notices coming from the distant battlegrounds.³³ Such forms of disruptive behavior, however, were partially forgiven on account of their patriotic background.

In sum, no matter how conspicuous they were to adults, attempts to achieve emotional channeling on students and occasional juvenile uprisings are only a few events in a long period before the beginning of an incipient new approach to emotions in Liceos, a partial turning point that I will try to deal with in the following. Their exceptional nature as challenges to regulations shed light on the striking dimensions of emotions gone out of control, but does not provide much information about other aspects. This lack of information is consistent with a prevalent heritage of colonial patterns in teacher-student relationships that began to be overcome with the process of professionalizing Chilean education during the last two decades of the 19th century.

³⁰ Humeres 1907, p. 129.

³¹ Gálvez 1946, pp. 62-63.

³² Memoria 1881, p. 85.

³³ Toro 2011, p. 33.

3 Changing the Emphasis on Emotions in Printing Materials

Not only occasional episodes may hint at features of the Liceo's emotionology; textbooks and educational literature are also valuable sources in analyzing emotional codes, due to the prescriptions and advice expressed in these texts. From a cautious perspective, it has rightly been pointed out that it is difficult to charter the actual circulation and appropriation of manuals and textbooks, since direct testimonies on reading practices and the use and interpretation of these texts by actors are rare.³⁴

Nonetheless, educational texts refer to certain topics about emotions, showing common points of discussion and, eventually, ruptures in the emotionology. A consideration of the group of texts recommended in secondary schools, putting aside the increasing advice literature for parents and adults in charge of youth, a genre that spread during the 19th century in many countries, is conducive to the analysis of an institutionalized emotionology. Yet a key topic characteristic of such child-rearing literature is particularly insightful when examining the Chilean Liceos: a shift regarding the use of fear in discipline.³⁵ Beyond differences in their intended audiences and their priorities, both types of texts share a common assumption: fear could no longer be the fundamental technique to educate the child and to pattern juvenile behavior.

In the second half of the 19th century, curricular regulations for Liceos did not foresee a specific space for reflection or discussions on emotions. At the same time, allusions to emotions were tangentially made in school subjects such as "Hygiene" and "Urbanity", showing the persistent normalizing efforts of educational institutions. Even though these school subjects did not have a specific and permanent place in these decades, the amount and variety of textbooks addressing these issues, some of them with second or third editions, display the importance of these texts beyond formal curricular considerations. Most of these textbooks were translations or adaptations of European literature, initially from France and later from Germany and the United States.³⁶ A complementary source dealing with some normative aspects of emotions are public prize-giving ceremonies in Liceos, which also circulated in print. In parallel with textbooks, speeches given by teachers at those periodic and public events usually stressed universal moral values, republican commitment and a devotion to science as being the embodiment of progress.

³⁴ Schurdevin-Blaise 2007, pp. 270-271.

³⁵ Stearns/Haggerty 1991, pp. 65-66.

³⁶ Subercaseaux 2010, pp. 84-85.

“Selfish is a pestilent and contagious sore. Expel it from your heart” was the advice which Guillermo Linacre, teacher at the Liceo de Valparaíso, gave to his students in a ceremony held in 1884.³⁷ It was a moral call specifically thought to be applied to the intellectual and scientific realms, and also an invitation to them to share their knowledge with society. Students were seen as future prophets of progress and civilization and, as adults, candidates for achieving the most important attributes which emotional self-control and personal commitment to urbanity and bourgeois values could give them: “the award of any honorable man, social respect and personal prosperity”, values that Linacre emphasized that afternoon in his speech.

Nevertheless, the discursive core of prize-giving ceremonies had little concern with students’ natures and emotions. Speeches focused on patriotic invocations and general moral advice, as an effect of the high cost that every student meant to the public purse. In 1879, in a critical juncture with Chile in the war against Peru and Bolivia, Manuel Salas Lavaqui, a grammar teacher at the Instituto Nacional, remarked to his disciples: “Seize the expensive sacrifices that your homeland makes to rise and to raise you”.³⁸ Brief direct references to self-mastery may be found in such kinds of sources, even though they shed light on more general normative aspects.

Textbooks for Liceos made sporadic allusions to emotions. On the whole, few explicit discussions on emotions circulated, although texts and print speeches used Christian values or bourgeois and cosmopolitan manners as models for youth behavior. This changed in the course of time following the spread of modern pedagogical knowledge. Religious and moral-based orientations increasingly competed with nationalistic, social, and scientific invocations. This shift was far from being a completely new approach to emotions: regardless of their different formats to transmit desirable manners, the more religious and the more hygienist approaches to behavioral control shared a reluctance to dig up emotions by conceptualizing them, as psychological-based advice manuals did later. Due to its normative and action-oriented nature, these texts seldom encouraged any deep reflection on the emotional life. Mid-century religious-based manuals rarely addressed emotion, conceived as a primary experience, or conduct. Occasional emotive or sentimental appeals (such as “boys that attend the same school or Liceo owe each other mutual affection and consideration. They have to always be friendly”, 1848) certainly existed.³⁹ These textbooks usually summarized how insults, name-calling and beating among comrades were to be avoided. Half a century later, these kinds of recommendations for behavior had become more im-

³⁷ Liceo de Valparaíso 1884, p. 25.

³⁸ Distribución de premios 1879, p. 31.

³⁹ Taforó 1848, p. 38.

portant. Now young *liceanos* had to avoid arguments when playing with their comrades and “when realizing that tempers are heated you should cede to favoring peace and concord”.⁴⁰ Increasing references in textbooks to temper or mood are signs of a shift from a merely normative to a counseling purpose. “Scientific” educational considerations drew considerable attention to emotions, seen as inner experiences with external consequences and a resource for self-control. Even though normative purposes still existed, a new emphasis is evident in the counseling books printed in the first decades of the 20th century: self-mastery is now the prevalent strategy for educating the youth. To govern one’s own passions becomes the most important invocation: “Brave is the youth who resists all the assaults of rage, vengeance, with the impossibility of a tamer that only with his gaze, fix and penetrating, pacifies wild beasts”.⁴¹

Students’ publications, as a collective space for sensibility and juvenile expressions, can also be illuminating when analyzing the Liceo’s emotionology and its transformations. Among the scarce documents displaying a wide range of emotions different from conventional heterosexual romantic juvenile feelings, some short-lived students’ magazines, present in every city with a Liceo during the second half of 19th century, offer a unique source for considering the students’ voices. These journals included their often-sentimental letters, poems and narrations. Although juvenile expressions of romantic feelings were certainly conventional, reproducing literary models which were en vogue, other kinds of emotional states and existential questions displayed an increasing self-consciousness regarding the peculiarity of youth as a stage of life tied to some unique experiences.⁴²

Early – and highly occasional – references to daily life in the Liceos in students’ magazines show juvenile expressions or reflections on emotions such as anger in the context of conflicts. Using the fictitious name Mosabar, an Instituto Nacional student complained sadly and bitterly in 1867 that there was “no other school where more hate and abhorrence of superiors can be seen”. Young Mosabar denounced inspectors as being guilty of nurturing this hate in the students’ souls, because they treated them harshly even though they shared every hour, day and night. Dramatically, Mosabar ended by stating that it was unfair that inspectors obliged those young students, “still

⁴⁰ Manual de urbanidad para uso de los colegios 1893, p. 58.

⁴¹ Gentilini 1914, p. 17.

⁴² An example of these kinds of consideration can be seen in the words of a child under the pseudonym of Garófano who wrote to his close friend in a magazine published by the students of Liceo de La Serena in 1905: “You are so young. At your age one cries/Only with eyes but not with the soul/Because it carries in its sanctuary a world/Smiling and beautiful: Hope”. In *Brisas* 1905, n°6, p. 5.

opening to mundane emotions”, “to hate” and instead “of being a father or a caring brother” they become “an insufferable tyrant”.⁴³ This isolated complaint, however, was ultimately based upon a sense of duty and responsibility, as most of the references to emotions were found among the realistic – non-literary or fictional – expressions of the students. That juvenile containment focuses on negative consequences of basic emotions such as hate appears in the admonitory sentences of another student in Talca, who warned in 1888 that “without any brake moderating their passions” those emotions would “develop quickly in their hearts”, darkening youth intelligence and rendering students worthless for their family, society and fatherland.⁴⁴

Similarly to the emergence of advisory literature, students tended to present emotions in a more nuanced way at the beginning of the 20th century. Whereas earlier testimonies in student magazines displayed an emphasis on inhibiting emotions as a way to fulfilling externally imposed social and patriotic duties, later evidence from the journals, certainly still related to social values,⁴⁵ offered other explanations for emotions and behavior. E. Garado Bors, a young student of the Liceo de Talca attending his third class in 1915 – and, therefore, supposedly 14 or 15 years old – announced in an assertive tone: “love and hate are two qualities characteristic of being owner of reason and the irrational, respectively”. He advised his comrades to embrace the challenge of self-mastering their emotions.⁴⁶

Apparently, this shift in the emotionology of the Chilean Liceos coincided with the growing impact of the so-called “German reform”, an intentional attempt at importing German pedagogical discourse and practices launched by the Chilean government in the last decades of the 19th century. In order to explain this shift, therefore, a brief assessment of the work of these reforms in changing discourses concerning the nature of youth is needed.

4 German Reform, the Professionalization of Pedagogy, and the Nature of Youth

The German pedagogical missions in Chile from 1889 onwards have been an important issue in Chilean educational historiography. Beyond varying opinions concerning their effects on didactic practices and organizational models, the contested character of these reforms is apparent from the disapproving

⁴³ La Juventud 1867, n°5, p. 4.

⁴⁴ El Camilo Henríquez 1888, n°7, p. 3.

⁴⁵ In the words of a pupil from the German-influenced Liceo de Aplicación, “students do not act out of fear so much as out of their concept of duty”. Lyceum 1917, p. 2.

⁴⁶ El Liceo 1915, n°3, p. 5.

label of “German Witchcraft” created in 1899 by Eduardo de la Barra, former headmaster of the Liceo de Valparaíso and an alleged victim of the new foreign teachers and experts. De la Barra denounced the fact that, in the *Liceo de Aplicación*, a secondary school thought to be a vanguard of pedagogical reform due to its being under the direct surveillance and advice of the Instituto Pedagógico established by German experts, young students were treated brutally “with sticks and punches”.⁴⁷

Whether German teachers were authoritarian to the students or displayed an “aristocratic and monarchic disciplinary system,”⁴⁸ is not easy to assess. However, these teachers and experts certainly played a crucial role in transforming Chilean secondary educational institutions. It is not clear to what extent they had actual influence in early attempts to establish the function of Profesor Jefe, which may be seen as a symbol of a process of transformation of relationships between teachers and students in Liceos. More conclusive evidence exists for the effects of their work in primary schools.⁴⁹ In any case, German pedagogical reform fostered favorable conditions for the professionalization of secondary school teachers whilst also focusing on relationships between teachers and students. A new emphasis supported on a psychological basis was introduced and spread in the Instituto Pedagógico. Twenty years after its opening, despite critical views regarding Germanic authoritarianism, it was difficult to deny that this pedagogical mission had helped to reshape traditional views of youth. A main protagonist of this process, Wilhelm Mann, stated in 1910 that, since the professionalization of secondary teachers’ formation had begun with the Instituto, a “moral elevation” of youth had been occurring. Regardless of this probably pejorative notion of the preceding situation, Mann identified one important shift in Chilean pedagogy as being the fact that it had become a key goal to teachers to install in their relationship with youth “above all, an atmosphere of confidence in which the teacher is a paternal counselor for the young and a model they try to match”.⁵⁰

The new approach to tutorial relationships entered only the Liceos under the pressuring presence of the new educational experts. This was the case of the city of Chillán in 1892, where the Headmaster of the local Liceo announced the abolition of the traditional and criticized inspectors. By giving more responsibilities to teachers and strengthening their contact with students, he expected to contribute to “the suppression of the police system in our educa-

⁴⁷ De la Barra 1899, p. 33.

⁴⁸ Labarca 1939, p. 185.

⁴⁹ Sywak 1977, p. 262-263.

⁵⁰ Mann 1910, pp. 13-14.

tion”.⁵¹ Similarly, new *ordinariatos*, who were supposed to tighten the bonds between teachers and students, replaced the old inspectors in the Liceo in Valparaíso in 1894.⁵² No centralized policy was in operation here; therefore these decisions reveal the growing acceptance of the new pedagogical approaches to tutorial relationships in schools and their emphasis on closer relationships between teachers and students. Even in the quiet little town of Quillota, a reformist headmaster summarized this new emphasis in 1894, stating that teachers should make efforts to be “near” to students and “to develop and cultivate in the children good qualities of spirit and heart”.⁵³ At the end of the century, this enigmatic juvenile “bad spirit”, which had only merited judgments of moral condemnation from frightened headmasters in earlier decades, as shown in the testimonies on the uprisings in Concepción and Talca, was no longer a hostile presence to be counteracted, but rather an unknown and promising land to be discovered and charted.

Beyond the accusations against “German witchcraft”, a central tenet of the critique, the alleged lack of sensibility and closeness which German teachers showed, perfectly displayed the pervasiveness of the change in emotionology of the Liceos. In 1918, one prominent detractor of the German influence, Leonidas Banderas Le-Brun, blamed the “scrupulous system of surveillance” introduced by German pedagogues of being responsible for creating a generation of boys lacking any trace of juvenile happiness or *joie-de-vivre*, and who were extremely self-controlled. These youths were “chatting with the moderation of old men and whispering under the severe vigilance of the guardian”. Quoting educational thinkers such as Jean Jacques Rousseau and Herbert Spencer, Banderas Le-Brun criticized a form of education which, in his view, was based upon a rejection of emotional expressions, and which denied the lessons of experience. Even emotions, which ultimately should be channeled, might be educational, Banderas stated. For instance, “the hit, usually proportioned, that a companion uses to repel the unfair aggression of an impulsive fellow” could become a real learning experience which an excessive repression of emotions, as supported by the Germans, would not allow to exist.⁵⁴

Teachers such as Banderas Le-Brun and Enrique Molina, trained by German pedagogues, fought to abolish inspectors in Liceos and to replace them with Profesores Jefes. It was certainly an indirect legacy of their German teachers in the Instituto Pedagógico, a product of their new and systematically trained professional skills, which included attention to contemporary progressive tendencies in education. When Molina arrived as the headmaster of the local

⁵¹ Memoria 1892, p. 115.

⁵² Eliz 1912, p. 117.

⁵³ Memoria 1894, p. 169.

⁵⁴ Banderas Le-Brun 1918, p. 152.

Liceo in Talca in 1905, he modified “penitentiary” practices and abolished the practice of detentions. In his own words, “students were heard and counseled. A regime of order was established, but one which was “understanding and affective”.⁵⁵ In April 1907, Molina wrote a letter to the local political authority explaining the new pedagogical function, which he had created in the Liceo: the Profesor Jefe. The headmaster defined his educational mission in terms of “studying his students individually, scrutinizing the sources of their defects”⁵⁶ and helping and counseling them.

The impact of this shift in emphasis was certainly limited. In a poll commented on during the National Congress of Secondary Education held in Santiago in 1912, reformist voices were still a minority. When asked, “how teaching practices at the Liceo could be more educational”, only four out of twenty-nine teachers mentioned an “intimate contact between teachers and students” as a priority.⁵⁷ Concerning the role which the Profesor Jefe was supposed to fulfill, the majority still opted for “inspection of morality and studying students’ psychology”. Psychology was now a constitutive element of the work of the head teacher of the Liceos, although it still had a more disciplinary outlook. Contrary to this, the reformist emphasis on close tutorial relationships focused instead on interpersonal sentimental dimensions. Luis Galdames, another teacher from the first generation of graduates at the Instituto Pedagógico, put it briefly: “It is a need to use persuasion and affect and, prior to the word, the smile”.⁵⁸

Psychological and emotional arguments made inroads even in discussions concerning administrative and organizational issues at the dawn of the 20th century. A distinguished educational essayist proposed defining an age limit – sixty years old – for the work of teachers based on a psychological and emotional argument: teachers should possess “juvenile enthusiasm” and an ability to come to terms with the young in order to access their language and thoughts.⁵⁹ Having a complementary, emotional climate as a factor for learning increasingly deserved the attention of this new generation of reformers, as can be seen from the perspective of Darío Salas (1881-1941), leader of the academic and gremial teachers’ organization *Asociación de Educación Nacional*. Salas valued joyfulness as a powerful educational agent, stating “the austerity of knowledge and the sanctity of virtue are not at odds with it”.⁶⁰

⁵⁵ Molina 1939, p. 43.

⁵⁶ Morán 1975, p. 74.

⁵⁷ Congreso 1912, p. 95.

⁵⁸ Galdames 1913, p. 280.

⁵⁹ Banderas Le-Brun 1918, p. 125.

⁶⁰ Salas Marchán 1909, p. 136.

5 Changing Emotionology in the Education of the Elites

Scholarship has emphasized a tendency to order and respect for authority as a central aspect of an alleged Chilean “character”.⁶¹ The nation-building process in Chile, marked by the centralist republican system from 1833 onwards, required a common civic formation for the elites entrusted to the Instituto Nacional and the Liceos.⁶² In the process of forming juvenile cadres in the secondary school system during the 19th century, a more implicit than explicit *emotionology* existed and changed from an inherited colonial concept of students as suspects, upon whom teachers should act following religious and moral prescriptions, to a complex view of students as having to achieve self-mastery. In this transition, responsibilities were transferred to students (governing their emotions) and to teachers (empowering them to establish close ties with pupils).

A singularly active generation of professional teachers committed to the needs of Profesor Jefe and with a closer contact between teachers and students was crucial in the gradual transformation of the prevalent emotionology in the Chilean Liceos. Despite an allegedly authoritarian professional formation under the guidance of their German professors at the Instituto Pedagógico, secondary teachers were paying more attention to emotions in the education of the youth. Feelings as permanent, guidable, explicit and moldable structures were now considered to be a pedagogical priority target. As a teacher defined his mission in 1916 in front of a student audience, the modern teacher “wishes to cultivate a symbiotic life with those who were his students yesterday, a life of relations and contact, a warming solidarity and faith far beyond that of the Liceo”.⁶³ Only the emergence of experimental psychology during the following decades would put into question this new common sense prevailing among educators.

Literature and Sources

Sources

Unpublished Sources

Archivo Nacional, Fondo Ministerio de Educación (AME).

Archivo Nacional. Fondo Intendencia de Concepción (ICON).

⁶¹ Larraín 2001, p. 50.

⁶² Yeager 19, pp. 104-105.

⁶³ El Liceo 1916, p. XVII.

Published Sources

- Alfonso, José (1912): Educación. Santiago.
- Banderas Le-Brun, Leonidas (1918): Pro Cultura. Anotaciones sobre la enseñanza secundaria en Chile. Santiago.
- Brisas (1905). La Serena.
- Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria (1912). Santiago.
- Distribución de Premios a los alumnos del Instituto Nacional el 17 de septiembre de 1879, presidida por el Excelentísimo Señor Presidente de la República (1879). Santiago.
- El Camilo Henríquez (1888): Órgano de la Academia Literaria del liceo de Talca. Talca.
- El Liceo (1915). Talca.
- Galdames, Luis (1913): “La misión afectiva del maestro”. Revista de Educación Nacional, año 10, n°5, pp. 279-286.
- Gentilini, B. (1914): Manual del educador: trazado sobre el sistema preventivo del Venerable Don Bosco. Santiago.
- La Juventud (1867). Santiago.
- La Libertad Católica (1875). Concepción.
- Latorre, Mariano (1953): Autobiografía de una vocación. Discurso de incorporación a la Facultad de Filosofía y Educación, pronunciado en abril de 1953. Santiago.
- Liceo de Valparaíso (1884): Distribución de premios. Mayo 25 de 1884. Valparaíso.
- Mann, Wilhelm (1895): Reforma pedagógica. Basada sobre una reorganización del Liceo de Aplicación. Santiago.
- Mann, Wilhelm (1910): La influencia alemana en la educación chilena en general. Santiago.
- Manual de urbanidad para uso de los colegios (1893). Valparaíso.
- Memoria del Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública (1881). Santiago.
- Memoria del Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública (1892). Santiago.
- Memoria del Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública (1894). Santiago.
- Palacios, Senén (1918): “Nicolás Palacios. Recuerdos íntimos”. In: Palacios, Nicolás: Raza Chilena. volume I.
- Pérez, Francisco Antonio (1819) : “Proclama del senado conservador sobre el restablecimiento del Instituto en 1819: el Senado a los padres de familia”. Centenario del Instituto Nacional : 1813-1913 : breve reseña histórica. Santiago, pp. 153-157.
- Reglamento para el Instituto Nacional (1843). Santiago.
- Reglamento para el Instituto Nacional (1863). Santiago.
- Salas Marchán, Maximiliano (1909): “La misión del Liceo”. La Revista Pedagógica, año V, n°3, pp. 134-139.
- Taforó, Francisco de Paula (1848): Manual de moral virtud i urbanidad, dispuesto para los alumnos del Liceo por su director, presbítero Francisco de Paula Taforó. Santiago.

Literature

- Amunátegui Solar Domingo (1891): El Instituto Nacional bajo los rectorados de don Manuel Montt, don Francisco Puente y don Antonio Varas (1835-1845). Santiago.
- Baeza, Andrés (2010): “Enlightenment, education, and the republican project: Chile’s *Instituto Nacional* (1810–1830)”. Paedagogica Historica, volume 46, N° 4, pp. 479–493.
- Caron, Jean-Claude (1996): “La segunda enseñanza en Francia y en Europa, desde finales del siglo XVIII hasta finales del siglo XIX: colegios religiosos e institutos”. Levi, Giovanni/ Schmitt, Jean-Claude (dir.): Historia de los jóvenes. Volume II. Madrid, pp. 169-237.
- Collier, Simon (1977): Ideas y política de la independencia chilena. 1808-1833. Santiago.
- Cruz, Nicolás (2002): El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1843-1876 (El Plan de Estudios Humanista). Santiago.

- Eliz, Leonardo (1912): *Reseña histórica del Liceo de Valparaíso desde 1862 hasta 1912*. Valparaíso.
- Gálvez, Manuel (1946): *El siglo I del Liceo de Hombres de Rancagua, 1846-1946*. Santiago.
- Hederra, Francisco (1927): *Crónicas y anécdotas talquinas*. Talca.
- Humeres, Roberto (1907): *Historia del Liceo de San Felipe*. Santiago.
- Larrain, Jorge (2001): *Identidad chilena*. Santiago.
- Maureira, Ruth (1955): *Aplicación de los distintos planes y programas de la Educación Secundaria de Chile, en el Liceo de Hombres de Talca. 1827-1855*. Santiago.
- Molina, Enrique (1939): *Alejandro Venegas (Dr. Valdés Cange). Estudios y recuerdos*. Santiago.
- Morán, Hugo (1977): *Historia del Liceo de Hombres nº1 de Talca*. Talca.
- Navarro, José/Salazar, Francisco (1942): *Cincuenta años del Liceo de Aplicación. 1892-1942. Festividades centenarias del Liceo de Aplicación*. Santiago.
- Núñez, Iván (2002): *La producción de conocimiento acerca de la educación chilena (1907-1957)*. Santiago.
- Ramos do Ó, Jorge (2006): "Government of the soul and genesis of the modern educational discourse (1879–1911)". *Paedagogica Historica*, volume 41, Issue 1-2, pp. 243-257.
- Rosenwein, Barbara (2010): "Problems and Methods in the History of Emotions". *Passion in Context*, I, nº1, pp. 1-32.
- Schurdevin-Blaise, Chloé (2007): "Los manuales escolares como fuente de la historia chilena (1850-1860): aportes y limitaciones". *Boletín Americanista*, Año LVII, nº57, pp. 257-272.
- Serrano, Sol (1994): *Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX*. Santiago.
- Soto Ayala (1915): "El liceo de Concepción". *Anales de la Universidad de Chile*, volume 136, pp. 425-873.
- Soto Roa, Freddy (2002): *Historia de la educación chilena*. Santiago.
- Stearns, Peter/Stearns, Carol (1985): "Emotionology: Clarifying the History of Emotions and Emotional Standards". *The American Historical Review*, volume 90, nº4, pp. 813-836.
- Stearns, Peter/Haggerty, Timothy (1991): "The Role of Fear: Transitions in American Emotional Standards for Children, 1850-1950". *The American Historical Review*, volume 96, nº1, pp. 63-94.
- Stearns, Peter (1993): "Girls, Boys, and Emotions: Redefinitions and Historical Change". *The Journal of American History*, volume 80, nº 1, pp. 36-74.
- Subercaseaux, Bernardo (2010): *Historia del libro en Chile. Desde la Colonia hasta el Bicentenario*. Santiago.
- Sywak, William (1977): *Values in nineteenth-century Chilean education: the Germanic reform of Chilean public education, 1885-1910*. Ph.D. dissertation. Los Angeles.
- Toro, Pablo (2002): "Nuevos recuerdos de las viejas escuelas: notas sobre la historia de la educación escolar en Chile y algunos de sus temas emergentes". *Persona y Sociedad*, volume XVI, nº2, pp. 125-140.
- Toro, Pablo (2009): *La letra ¿con sangre entra? Percepciones, normativas y prácticas de disciplinas, castigos y violencias en el liceo chileno, c.1842-c.1912*. Santiago.
- Toro, Pablo (2011): "Tiempo de guerra, tiempo escolar. Vivencias de la Guerra del Pacífico en los Liceos de Hombres en Chile (1879-1883)". In: Donoso Rojas, Carlos/Serrano del Pozo, Gonzalo (ed.): *Chile y la Guerra del Pacífico*. Santiago, pp. 25-37.
- Yeager, Gertrude M. (1991): "Elite education in nineteenth-century Chile". *Hispanic American Historical Review*, volume 71, nº1, 1991, pp. 73-105.

The Author:

Dr. Pablo Andrés Toro Blanco

History Department. Universidad Alberto Hurtado

Av. Alameda Bernardo O'Higgins 1869, office 317

Santiago de Chile, Chile

E-Mail: ptoro@uahurtado.cl

Mikhail D. Suslov

Dissonant Pedagogy: Political Emotions in Late Imperial Russian History Textbooks for Secondary Schools¹

1 ‘Emotional Dissonance’ and Textbook Analysis

The Slavophile journalist Sergei Sharapov (1855-1911) recollected his life as a student at St Petersburg military college in the mid-1870s: “We strongly disliked the ‘existing order’... [but frequent visits by the tsar] impressed us immensely, and we, revolutionaries and nihilists, immediately transfigured and greeted him heartily with ‘hurrah’.”² The reverse and even more common situation, when monarchists transformed into the tsar’s bitter enemies, has been discussed in literature,³ and raised the question of the reasons for such ‘emotional lability’. The present article, which bases its conclusions on the study of late imperial Russian history textbooks, accounts for this instability or ‘dissonance’ of monarchist feelings and contributes to explaining the rapid development of anti-monarchist emotions in the pre-revolutionary empire.

‘Emotional dissonance’ is usually understood in literature as a situation in which emotion is perceived as harmful for the identity of the subject.⁴ Anchored in this interpretation, our interpretation of emotional dissonance is more metaphoric; it is an intellectualized incommensurability between two normative models of emotions, rather than ‘actually’ experienced discomfort. This incommensurability arises when the new model of emotions jeopardizes the community’s ‘self-image’ in relation to the old one.

The present study relies on the body of secondary literature, which discusses late imperial Russian textbooks mostly in the context of political develop-

¹ The author expresses his gratitude to the anonymous reviewers of ‘Jahrbuch für Historische Bildungsforschung’, as well as to Mark D. Steinberg, Mikhail N. Luk’ianov, and Stephanie Zloch. This research has been supported and founded by the Uppsala Center for Russian and Eurasian Studies, Swedish Institute, Central European University, and Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung.

² Sharapov 1900, S. 32.

³ Vgl. Kolonitskii 2010, S. 522 ff.

⁴ Vgl. Jansz/Timmers 2002, S. 79 ff.

ments of the time,⁵ or traces the evolution of pedagogical ideas in pre-revolutionary Russia.⁶ An analysis of textbooks as containers of emotional norms is still due, although some important steps have been taken on the way to approaching the field of Russian studies through the prism of the 'history of emotions' in the works of Mark D. Steinberg, Jan Plamper, Boris Kolonitskii, Andrei Zorin, and others.⁷

Both secondary school textbooks and advisory literature in general provided pupils with models or canons for expressing their political emotions. The paper, thus, discusses not the emotional experience of pupils, but 'emotionology' in P. and C. Stearns' meaning of the term,⁸ that is the system of emotional norms and values. However, unlike books of advice, textbooks represented not only 'science', but also authority; late imperial textbooks gained legitimacy through the complicated procedure of multilevel state approval and censorship.⁹ Textbooks also fostered an emotional concern for national history, and thereby contributed to the consolidation of a community.¹⁰ This implies a paradox in emotional education; it would be too straightforward to say that textbooks teach love to one's nation and monarch, because some degree of emotional involvement is required before teaching can start.

This means that a direct manipulation of emotions, although it did take place at Russian schools and elsewhere in Europe,¹¹ was probably not the most important factor of *l'éducation sentimentale*, and, in any case, it was considerably limited by an opposite tendency in historiography, which demanded impartiality and political disengagement.¹² This study therefore regards textbooks as an important but only one element of the emotional 'repertoire' available for expressing political feelings in late imperial society.

Emotional norms in textbooks were present on three levels. On the first level, verbal and visual methods elevated pupils' emotions and stirred their interest in studying history. On the second level, pupils developed self-identification with and emotional attachment to historical heroes. On the third level, emo-

⁵ Vgl. Fuks 2010, S. 1 ff; Belofost 1998, S. 1 ff.

⁶ Vgl. Orlovskii 2002, S. 1 ff.

⁷ Steinberg/Sobol 2011; Plamper/Schahadat/Ely 2010; Kolonitskii 2010; Zorin 2006.

⁸ Vgl. Stearns/Stearns 1985, S. 824 ff.

⁹ Vgl. Senex 1905, S. 79.

¹⁰ For the notion of 'emotional concern' see: Frijda 1998, S. 274 ff.

¹¹ 'The goal of [this] course is... to stir love... for motherland' (Belliarminov 1871, S. i). Methodological studies also highlighted the importance of cultivation of political emotions among the youth. Vgl. Petrushevskii 1908, S. 6 ff.; Jaroschka 1992; Becher 1996, S. 147 ff.; Elson 1964, S. 282.

¹² Vgl. Vipper 1898, S. 41 f.; Ulanov 1917, S. 37 ff.

tional impact was achieved through a perception of the stylistic and structural peculiarities of historical narrative. Now we proceed to studying them.

2 Reservation and Emotives: Contradictory Strategies of Emotional Impact

Between 1870 and 1917 more than one hundred different textbooks appeared in the Russian language in the Romanov Empire. In spite of this considerable diversity, the great majority of secondary schools used several reputable texts, mostly of conservative and monarchist persuasion, some of which ran through more than 40 editions, such as textbooks by D. I. Ilovaiskii, I. I. Belliarminov, S. E. Rozhdestvenskii, and a few others. To a great extent, their popularity was preconditioned by the state's explicit approval of this particular version of schoolbook history, confirmed in the official programs of 1871, 1890, 1902 and 1915. During this period, authors developed new methods of emotional impact, therefore textbooks gradually became more graphic, better structured, attractive for children and easy to understand.¹³ These devices included pictures, insertions of poems, and quotations from ancient chronicles, belletristic descriptions, rhetorical questions, and so forth. At the same time, paradoxically, the opposite tendency of refraining from emotionally charged verbal descriptions was gaining momentum. In the last decades of tsarist Russia, its most popular history textbooks became more emotionally reserved, even though they had more methods of emotional impact at hand than their predecessors earlier in the century. If we compare, for example, Belliarminov's textbooks, published in 1871 and 1907, we can observe a consistent lessening of emotional tension. In the earlier version, Alexander Nevsky's battle with the Livonian Knights was described as follows: "the knights wavered from awe and fled headlong from the slaughter... victors triumphed, and the people rejoiced", while the later version says: "the knights could not resist and fled... victories raised the spirit of the despondent people".¹⁴ Elsewhere Belliarminov wrote that the Moscow conflagration "deeply impressed the tsar [Ivan IV]" (1871), but he reworked the sentence in 1907: "conflagration impressed the tsar".¹⁵ Ilovaiskii revised his record-breaking textbook (44 editions before 1917) similarly; its 1869 copy mentioned "people's outrage" against the brothers Glinskii; the phrase transformed into "people's dissatisfaction" in the 1889 publication.¹⁶ The Streltsy

¹³ Vgl. Derozhinskaia, 2005, S. 62 ff.; Baranova 1998, S. 66 ff.; Batrakova 1982, S. 24 ff.

¹⁴ Belliarminov 1871, S. 125; Belliarminov 1907, S. 33.

¹⁵ Belliarminov 1871, S. 188; Belliarminov 1907, S. 49.

¹⁶ Ilovaiskii 1869, S. 128; Ilovaiskii 1889, S. 58.

uprising of 1682 was also described differently: “rebels became furious” (1869) and “Streltsy became excited” (1889).¹⁷ The most reliable explanation for these changes is that these monarchist textbooks were revised in order to catch up with the new generation of textbooks, written in a more ‘positivist’ vein. These manuals tried to explain history, rather than merely impress pupils by fabulous episodes.¹⁸

Including emotional descriptions in the fabric of historical narration could stir pupils’ interest in discipline, strengthen their ties to national history, and explicitly provide models for expressing emotions. Yet the latter function was better achieved by means of ‘emotives’, broadly understood. Following W. Reddy’s theorizing, literature considers not only first person singular, but also first person plural statements such as “we are angry” as emotives, i.e. a description of emotions which itself can evoke emotions.¹⁹ However, in history textbooks, ‘we’ and ‘they’ are almost always interchangeable, because historical actors, ‘they’, usually perform in their capacity as ‘we, the nation’, or ‘we, the Russians’. Sometimes, the pronoun ‘we’ is not only implied in historical narration, but explicitly appears to designate ‘our’ deeds in past centuries. Thus, due to self-identification with historical figures, any emotional claim in textbooks could be considered as emotive.

Political emotives in Russian textbooks were expressed mostly in the language to speak with or about the supreme ruler. This language features such emotional states as rapture and tenderness, often accompanied by a shedding of tears. The imperial hierarchy was paralleled by a ‘hierarchy of tears’, according to which subordinates were supposed to weep before their superiors. For example, the celebrated military leader Alexander Suvorov shed tears before Catherine II when she presented him a gift, while soldiers wept before Suvorov on similar occasions.²⁰ Conversations of ‘simple people’ with monarchs also usually end up in tears of rejoinder, tenderness and overexertion of feelings in general. The textbook model required such an elevation of feelings, that even remembering a former tsar should be accompanied by ‘tears of pride’.²¹ This emotional canon prescribed a feminized role to the subjects, who wept their words of gratitude and submission before the masculine figure of the ruler, even when the ruler was an empress, as in the episode with Suvorov. Shedding tears as a ritual of submission is especially salient in the story provided by Rozhdestvenskii’s textbook, which says how Pskov was conquered by the Moscow principality. When Ivan IV claimed Pskov’s *veche*

¹⁷ Il'ovaiskii 1869, S. 253; Il'ovaiskii 1889, S. 99.

¹⁸ Vgl. Orlovskii 2002, S. 12.

¹⁹ Vgl. Gould 2003, S. 170; William Reddy 2001, S. 105 ff.

²⁰ Vgl. Rozhdestvenskii 1916, S. 213; Belliarminov 1871, S. 287.

²¹ Vgl. Kniaz'kov 1909, S. 23.

bell, the symbol of the town's independence, to be taken away to Moscow, the town elders "were drowned in tears, and spent the whole day and night in crying and sobbing".²² Tsars also cry in textbooks, but their tears designate religious ecstasy or cathartic reconciliation with the people.²³ In the last case, however, shedding tears is always mutual, collective; it lies at the center of the ritual of national consolidation.

The most common situation in which weeping is required is the death of the ruler. Monarchist textbooks never miss an opportunity to picture mourning and despair, which people had to show when such popular princes as Vladimir Monomakh, Alexander Nevsky, and Peter the Great died. To give just a few examples, N. Bazhenov's textbook mentioned that, upon the death of Alexander Nevsky, people "cried at the top of their voices, and wailed in despair: 'Woe to us, we are perishing!'"²⁴ The same pattern was used to describe the death of Peter the Great in the textbook by M. Ostrogorskii²⁵ and in dozens of other episodes.

However, the most eloquent and detailed account of how to mourn for tsars pertains to Alexander III's death in 1894, which could be remembered and experienced by many of the pupils of the day. V. Pokrovskii's narration described the empire-wide grief as follows. The author describes how the funeral train traveled from Simferopol, where the tsar died, to St. Petersburg, across the half of his empire. In Simferopol people "solemnly met the dismal train" with lighted candles in their hands. The next large station was Kharkov, where "...tears of sorrow and grief were flowing..."²⁶ The funeral train's meeting in Moscow and subsequent burial in the fortress of Peter and Paul in St Petersburg followed the same pattern: the crowds of people solemnly (and often silently) grieving, alternating prayers with outbursts of wailing. At the same time, ceremonially clothed elite troops returned the last salute to their deceased supreme commander, and magnificently dressed guards of honor changed one by one by the bier.²⁷ This emotional model highlights the collective character of bemoaning, in which organized (army) and spontaneous (people) manifestations of sorrow unite in order to produce the impression of imperial grandeur and religious awe. The sobriety and reticence in expressing woe in this episode supplements the repertoire of mourning the ruler, which usually takes forms of affective and ecstatic despair, as was the case with Alexander Nevsky's and Peter the Great's deaths.

²² Rozhdestvenskii 1869, S. 96.

²³ Vgl. Skvortsov 1907, S. 39, 48; Belliarminov 1871, S. 298; Ilovaiskii 1869, S. 192.

²⁴ Bazhenov 1907, S. 43; Turtsevich 1913, S. 19.

²⁵ Vgl. Ostrogorskii 1909, S. 133; Ilovaiskii 1895, S. 240.

²⁶ Pokrovskii 1908, S. 434 f.

²⁷ Vgl. Pokrovskii 1908, S. 440-449; Dudin/Steblev/Tolstov 1909, S. 474.

Tears falling over Alexander III symbolically demarcated imperial time and space, uniting Empire from south to north, from the ancient Crimea, where Saints Cyril and Methodius started their missionary work, to the lands of Kievan Rus, to Moscow the cradle of the Russian centralized state, to St Petersburg, where the new empire had been born and come to world prominence.

This grandiose ritual of mourning over Alexander III was meant to stabilize the emotional disarray produced by the assassination of Alexander II on 1 March 1881, which evoked public discourses centered on feelings of awe, outrage and shame. As Iu. Safonova shows, shame did not gain wide currency and is almost unnoticeable in textbooks, because of its destructive potential for the regime. Shame requires an investigation of the reasons and pre-conditions, therefore the whole bureaucratic order of the decrepit empire, which itself had begotten the revolutionary terror, could be put under attack.²⁸ Horror and religious awe associated with the status of Alexander II as a martyr were much more acceptable emotions, easily assembled with the traditional emotional regime of speaking about saints and military heroes. Textbooks featuring this episode almost unanimously subtitle it 'Alexander's death as a martyr'.²⁹ The closest parallels for an emotional mastering of this regicide were stories about the assassination of princes Boris and Gleb, canonized by the Orthodox Church as Russia's first saints, and the blinding of prince Vasilko, pictured by such emotives as 'awe', 'shedding tears' and 'indignation'.³⁰ The shocking effect which the regicide had on contemporaries was moderated, embedded in the historical narrative, and rubricated as one of many, already familiar episodes. The textbooks' message is: however bloody and traumatic this episode was, it ultimately served the greater glory of 'Holy Russia'.

Nevertheless, an elevated rhetoric of monarchist emotions could hardly be reconciled with the 'positivist' tendency in writing history textbooks. This incommensurability reverberated in strategies of how to represent historic heroes.

3 Dissonance towards the Ruling Elites

Techniques for fostering self-identification with historical figures are central to 'emotional education' in textbooks. First, it makes historical events rele-

²⁸ Vgl. Safronova 1881, S. 166 ff.

²⁹ Belliarminov 1907, S. 136; Ilovaiskii 1889, S. 172; Shuf 1893, S. 179; Polevoi 1908, S. 214; Shelepin 1900, S. 92.

³⁰ Vgl. Belliarminov 1907, S. 20; Ilovaiskii 1869, S. 29.

vant to the personal experience of pupils, who are being convinced that their emotional sphere and the feelings of their forefathers are essentially the same.³¹ Second, it helps to transform egoistic emotions into socially bound feelings, when for example an insult to a tsar is taken to heart as an insult to the nation in general.³² Pre-revolutionary pedagogues consciously emphasized the role of historical personages in teaching history, and monarchist textbooks were especially well adjusted to representing history as a chain of great men and women.³³ The emotional pedagogy entrusted to these great personalities was meant to teach pupils to control their emotions.

Textbooks developed two, sometimes dissonant, approaches of expressing 'monarchist feelings'; the first represents the tsar as an exemplar, whose serenity and refined sentimental feelings should be emulated. The pedagogical effect of tempering emotions was achieved in this case by juxtaposing positive historical figures and negative (inimical) ones. The choice of positive protagonists is predictable for conservative textbooks: they are predominantly princes, tsars, famous religious figures, and military commanders. One of the most favorite personages is Prince Vladimir Monomakh (1053-1125), famous for his testament to his own children, who metonymically represent all his subjects; this testament instructs them to be humble, to have no fear, and to obey the call of duty. In Monomakh's figure, religious and political methods of l'éducation sentimentale merge, so that religious faith was pictured as the source of controlling unwanted emotions such as envy, rage and arrogance, and strengthening 'true' emotions such as piety and sentimentality.³⁴

The same scheme was applied to representing the figures of Andrei Bogolyubskii (Andrei the God-Loving, 1110-1174) and Alexander Nevsky (1220-1263); their intense religiosity made these princes models of piety and self-control.³⁵ Alexander Nevsky, the popular Russian hero, canonized by the Orthodox Church, was the protagonist of many schoolbook episodes. The threading line of narration about Nevsky is built upon the theme of his reasonableness and the call of duty; a fierce fighter against the Swedes and the Livonian knights, he submitted to the khans of the Golden Horde in order to avoid the devastation and massacre of Russian lands at the hands of mightier foes. Textbooks are especially eloquent concerning Alexander Nevsky's humbleness in the Horde; the authors stressed that Nevsky suffered morally, his pride was badly injured and his aversion to the non-Christian Tartars and

³¹ Vgl. Baranova 1998, S. 33.

³² Vgl. Vygotskii 2010, S. 126 f.

³³ Vgl. Kulzhinskii 1914, S. 49.

³⁴ Vgl. Skvortsov 1907, S. 39; Besedy po russkoi istorii 1912, S. 46 ff.; Nikolaev 1913, S. 52 f.

³⁵ Skvortsov 1907, S. 48.

their mores was unbearable, but he was resolute in his desire to sacrifice for his native lands. Russian commoners, however, were not so prudent; once they became enraged by the necessity to pay so much tribute to the khan, they rebelled and killed the Tartars. The Golden Horde began to prepare a punitive expedition into Rus. Alexander Nevsky had to abase himself to apologize for his subjects and to offer generous gifts to the khan in order to soften his heart (see Fig. 1).³⁶



Fig. 1: Alexander Nevsky at the Golden Horde³⁷

Another canonic hero of Russian textbooks is Dmitry Donskoy (Dmitry of the Don, 1350-1389), the head of the Russian army on the Kulikovo battle-field (1380). In this historical episode, the alliance between the state and the Orthodox Church is very palpable; St. Sergius of Radonezh blessed Dmitry before the fight, but first he admonished him to mollify khan Mamai and humbly present him rich gifts in order to avoid bloodshed. This was done, but Mamai remained implacable and pugnacious, thus Sergius prophesied: 'The Lord will exalt you [Dmitry Donskoy] for your humility, and punish Mamai for his haughtiness'.³⁸ Another story, embedded in the narrative about the Kulikovo battle, concerns princes Vladimir and Dimitry of Volyn' who waited in ambush while the main Russian force fought with the Tartars. Vladimir

³⁶ Vgl. Ilovaiskii 1895, S. 47; Besedy po russkoi istorii 1912, S. 65-67; Polevoi 1896, S. 30; Bazhenov 1907, S. 43.

³⁷ From I. I. Belliarminov, *Kurs russkoi istorii (elementarnyi)* (St Petersburg, 1907).

³⁸ Polevoi 1896, S. 39; Besedy po russkoi istorii 1912, S. 107.

became impatient and demanded to strike the enemy at once, but Dimitry of Volyn' checked his temper and impelled him to wait for an opportunity. Dimitry's plan worked out well and the Tartar army was defeated, thus reason again triumphed over the passions.³⁹

The second approach of these textbooks to the ruling elites pictures the tsar in particular as an object of love; the monarch could be imperfect, liable to strong passions, but still dear to his subjects precisely because of his image as a human being, not a saint from hagiographic books. Here, the model of emotional tranquility of 'great heroes' was not stable, because textbooks regarded the tsar's wrath and his fits of anger as an allowable norm of emotionality. Traditionally ascribed to those in power,⁴⁰ the rage and anger of the Russian tsars were logically inferred from their absolutist status and right to put to death or to pardon any one of their subjects. Ivan the Terrible and Peter the Great were the most common figures to test the 'tsar's wrath' model, although the highest clerics (such as Patriarch Nikon) sometimes appear on this list as well.⁴¹ They could be 'awfully enraged' and 'terrible in a fit of anger'; although these emotions were not commended by the authors of the textbooks and attributed to a lack of education or to hardships endured in their childhood, pupils could receive the impression that for a ruler these feelings were not only permissible but even required at that time.⁴² For example, M. Ostrogorsky's textbook featured a song by the people about the capturing of Kazan by Ivan IV. This song relates how the Tartars mocked the tsar so much that he fled into a rage and energetically took the fortress by assault;⁴³ his fury is represented here as the prerequisite of a great deed. Peter's lack of restraint and frequent outbursts of passion were pictured as inseparable from his personality, which imparted awe and admiration from his contemporaries; Peter the Great, the 'demiurge' of imperial Russia, was great in all manifestations of his personality, including emotions.⁴⁴

Although patterns of serenity and strong, sometimes negative emotions coexisted, the second tended to prevail in the last decades of the monarchy. Comparing Nicholas II's pictures from the same textbook of Turtsevich, issued in 1903 and 1917, we can observe a change in the representation of the tsar from a haughty-looking semi-deity in full court dress to a tired-looking colonel in casual uniform (Fig. 2 and 3).⁴⁵ However, the 'humanization' of the

³⁹ Vgl. Besedy po russkoi istorii 1912, S. 137; Belliarminov 1871, S. 135.

⁴⁰ Vgl. Frevert 2011, S. 92.

⁴¹ Vgl. Ilovaiskii 1895, S. 166.

⁴² Vgl. Skvortsov 1907, S. 170; Ostrogorskii 1909, S. 68, 132; Kniaz'kov 1913, S. 16 f.; Ilovaiskii 1895, S. 102 f., 113; Turtsevich 1913, S. 32.

⁴³ Ostrogorskii 1909, S. 62.

⁴⁴ Vgl. Kniaz'kov 1909, S. 4, 23 f.

⁴⁵ Vgl. Wortman 2006, Bd. 2, S. 309 ff.; Kolonitskii 2010, S. 72 ff.

tsar's image required heightened emotionality, which was in discordance with the dominant model of self-control in textbooks. Further destabilization of the 'civilization of emotions' model was connected with developing a nationalist discourse, which contrasted Western 'artificiality' and rationality to Russia's authenticity and spontaneity, requiring an unrestrained expression of feelings.⁴⁶



Fig. 2: Nicholas II.⁴⁷



Fig. 3: Nicholas II.⁴⁸

4 The Reinforcement of Dissonance: Emplotment in Textbooks

For the production of emotional dissonance, not only the representation of heroes and rulers played a significant role in shaping patterns of emotion, but also the wider historical narrative into which these famous and virtuous rulers were inscribed. When students follow the textbook historical narrative, they enrich their emotional experience and develop their attachment to national history, therefore the type of emplotment in textbooks, the assembly of a series of historical events in a narrative with a plot, is also a method of emotional impact. A linear model of time structured the 'meta-narration' of Rus-

⁴⁶ Vgl. Kelly 2001, S. 144 f.

⁴⁷ From: A. O. Turtsevich, *Kratkii uchebnik russkoi istorii* (Vilna, 1903), 87.

⁴⁸ From: A. O. Turtsevich, *Kratkii uchebnik russkoi istorii* (Petrograd, 1917), 101.

sian history in the majority of school textbooks. This line showed an insignificant Slavic tribe on the periphery of the oikumene attaining the position of a European empire and military power. The triumph of rational organization over the chaos of particularistic interests and motives releases positive emotions, which E. Said could have called 'imperialist pleasures',⁴⁹ produced by a symbolic mastering of imperialist space in literature. Similarly, when students read history textbooks, they symbolically mastered the ever-growing Russian territory by means of self-identification with the central 'protagonist' of this narrative – the Russian state and people. For this purpose, many textbooks were rubricated by catchy subtitles such as 'Russia's acquisitions during the reign of...' and the like.

This 'comedy'-styled meta-narrative, to follow Hayden White's seminal analysis of the poetic structure of historical texts,⁵⁰ preconditioned a particular regime of temporality in textbooks, which teleologically revolves around *kairos*, the Messianic time, when latent forces, resources of a society and prophecies concerning it come to their utmost fulfillment. In textbooks, this Messianic time is 'now', in their narrative present, when the Romanov Empire is seemingly enjoying its maximum greatness, and even the loss of territory after the war with Japan is treated as an insignificant episode and a precondition for Russia's further success. Experiencing the present as the time of fulfillment could contribute to the elevation of moods in the classroom. Messianic teleology was required for school textbooks by the official programs of history for secondary schools of 1890 and 1902, which explicitly demanded highlighting Russia's 'chosenness', as well as the idea of Providence's constant work in history.⁵¹

However, people who became accustomed to 'processing' meaningful events through the prism of the textbooks became disoriented by the regime of 'imperialist pleasures', incommensurable with the atmosphere of fin-de-siècle pessimism, which required a different set of feelings, ranging from disappointment to melancholy and to resentment. Anyone reading newspapers as a supplement to their history textbooks would become baffled by such events as the battle of Tsushima or the revolution of 1905-1907. Following Iu. Lotman, we can probably speak of the 'minus method' in the perception of history, when readers' expectations remain dramatically unfulfilled, triggering considerable emotional labor and a reassessment of previous experience.⁵² The 'imperialist pleasures' model was not the only model available to

⁴⁹ Said 1994, S. 155.

⁵⁰ Vgl. White 1975, S. 9.

⁵¹ Vgl. Uchebnye plany i primernye programmy predmetov, prepodavaemykh v muzhskikh gimnaziakh i progimnaziakh 1890, S. 120; Orlovskii 2002, S. 59 f.; Belofost 1998, S. 53.

⁵² Vgl. Lotman 1998, S. 59 f.

emotionally mastering Russian history. The reverse story of the eternal sufferings of the Russian people was also present,⁵³ but it occupied a marginal place and never entered the center of the narrative in the pre-revolutionary textbook: national consolidation through ‘trauma’⁵⁴ remained less attractive than ‘imperialist pleasures’ well until the end of the ancien régime in Russia.⁵⁵

Whatever the case, both stories of ‘imperialist pleasures’ and ‘national sufferings’ portrayed the history of Russia as an everlasting war against chaos, in which the struggle of reason against the passions was only one – perhaps decisive – battle. The ‘hydraulic’ model of sentimental education, therefore, according to which stormy feelings, disobedience, and disorder had to be quelled and tempered, dominated textbooks. Prefiguring N. Elias’s celebrated analysis,⁵⁶ the psychologist and nationalist activist Ivan Sikorskii (1842–1919) argued that the process of civilization transforms feelings from ‘impetuous passions [into] slow emotions with an intellectual coloration’: fear becomes an ‘avoidance of evil’, melancholy (*pechal’*) transforms into a ‘tender feeling’ of sadness (*grust, umilenie*), envy into competitiveness, etc.⁵⁷

The canonical narrative of Russian history starts with the barbarous tribes of Eastern Slavs, associated with the childhood of the nation. Those people were ‘by nature’ ‘good-tempered’, valiant and hospitable, but easily became furious and cruel with their enemies.⁵⁸ The process of ‘civilization’ went there in two ways. First, the Slavs became baptized, and this story develops in the textbook as the controversy between frantic pagans and tempered Christians. The recurrent episode of the textbook histories relates how the first martyrs of the Russian land fell victims to the pagans, who killed them ‘in blind and unwise rage’.⁵⁹ Textbooks picture church leaders as impassionate figures who mollified hard-hearted contemporaries, such as the celebrated missionary St. Stephan of Perm. In one manual, repenting pagans say about him: ‘How kind is he to us! We brought him so much woe and grief, but he did not leave us, he never gets angry, never swears; he has never said one bad word in exchange to our shouting, swearing, threats; he endures everything...’⁶⁰

⁵³ Vgl. Ilovaiskii 1869, S. 29.

⁵⁴ Vgl. Zizek 1993, S. 202f; Oushakine 2009, S. 5 f.

⁵⁵ On the difference between imperial and national ‘emotional regimes’ see: Suny 2011, S. 105 ff.

⁵⁶ Vgl. Elias 2003, S. 377.

⁵⁷ Vgl. Sikorskii 1909, S. 80 f.; Sikorskii 1911, S. 111; Nechaev 1905; Kapterev 1900, S. 87 ff.; Kapterev 1899, S. 36 ff.

⁵⁸ Vgl. Skvortsov 1907, S. 8–9; Ostrogorskii 1909, S. 5; Besedy po russkoi istorii 1912, S. 7; Ilovaiskii 1895, S. 6; Turtsevich 1913, S. 1 f.

⁵⁹ Polevoi 1908, S. 20; Polevoi 1896, S. 11.

⁶⁰ Besedy po russkoi istorii 1912, S. 120.

Belliarminov's exemplar textbook contains a story about St. Leontii, who pacified the raging pagans in the following way: 'the bishop appeared before the storming crowd in full vestments. Stricken by his firmness and calmness, the pagans submitted, many of them threw their weapons away and expressed the desire to be baptized'.⁶¹ Dozens of other canonical episodes of school-book history picture how churchmen quelled the passions of rioting crowds or bad-tempered rulers.⁶²

The second way in which to civilize the barbarians was by means of the power of the prince, who is described as a head of the family, obliged to temper and educate his children, as, for example, prince Sviatoslav does, when his men-at-arms waver in front of a mighty enemy.⁶³ According to the 'hydraulic' model, the period of internecine feuding among principalities was interpreted as a swirling of passions by appanage princes, who became dissatisfied with the arbitrary sharing of their principalities.⁶⁴ By extension, the consolidation of Moscow absolutism or the temporary unification of the Russian land by Vladimir Monomakh was pictured as a quieting, or pacifying of passionate feudal lords.⁶⁵

Nonetheless, under the cover of Christianity and state power, people's passions boil up and, from time to time, surge out of control and gush forth in destructive outbursts. Textbooks include stories of Russian epic heroes as metaphoric representations of suppressed passions. Rozhdestvenskii's textbook relates of bogatyr' (the strong man) Vasilii Buslaevich, who went out and without cause started 'to behave violently: when he takes somebody by the hand, the hand is torn off, when he takes somebody by the leg, the leg is torn off.' He was subdued only when his old mother asked him 'to tame his spirit of a strong man'.⁶⁶ In other cases, however, the boiling blood of ancient heroes was used more purposefully. For example, Ian Usmshvets discovered his strength when he was breaking the hide of a bull, and being scolded by his father, he tore the hide in a fit of temper, but later he became a legendary fighter against the Pechenegs.⁶⁷ The story of Ilia Muromets says that once he was captured and bound by the wicked tsar Kalin, who started to insult him and even spat in his eyes. 'Ilia could not stand this, so he tore his chains, seized Kalin by the legs and started to wave him. Where he waved, a street [of empty space] appeared, where he drew him back, a lane.'⁶⁸ The legend of

⁶¹ Belliarminov 1871, S. 106.

⁶² Vgl. Rozhdestvenskii 1869, S. 19, 47, 119.

⁶³ Vgl. Belliarminov 1871, S. 93.

⁶⁴ Vgl. Rozhdestvenskii 1869, S. 26 f.

⁶⁵ Vgl. Besedy po russkoi istorii 1912, S. 46; Belliarminov 1871, S. 104; Ilovaiskii 1869, S. 29.

⁶⁶ Rozhdestvenskii 1869, S. 44.

⁶⁷ Vgl. Rozhdestvenskii 1869, S. 20.

⁶⁸ Rozhdestvenskii 1869, S. 22.

bogatyr' Ilia Muromets contains in a nutshell a mythologized interpretation of the history of the Russian people, who can endure sufferings and captivity for a long time, but when the nation (*narod*) is brought to boil, nothing can deter it. As V. G. Benediktov's poem, quoted in numerous reading books in history, stated, 'Russia's clothes are icy-cold, but her heart is hot'.⁶⁹

Nevertheless, unleashing passions had a very limited set of admissible occasions, such as military prowess; as a general rule, exclusively negative connotations were reserved to unrestrained feelings. Textbooks pictured 'festivals of the oppressed', revolts, and popular unrest as an emotional runaway, described in such terms as 'people became furious', 'people were confused', 'dissatisfied', 'enraged', etc.⁷⁰ The theme of salutary tranquility and counter-productive rage is thoroughly explored in textbook stories concerning Russia's interrelations with its neighbors. The trendsetting story pertains to the Tartar invasion and subsequent 'yoke', in which the Tartars stand for a wild, semi-animal rage, such as that displayed in the episode in which the invaders celebrate their victory over the Russian knights (1223) by feasting and dancing on the bodies of the dead and wounded adversaries. If we move to the end of the narrative about the 'yoke', to the moment at which the great prince Ivan III refuses to pay tribute to the Golden Horde (1476), we can find pictures of Ivan cold-bloodedly throwing away the doll of the khan, before which the Russian ruler was supposed to humble himself, while the khan's envoy is rushing forward in impotent rage (Fig. 4). A top-down look from all Russian participants, as well as the condescending posture of a boyar, holding the envoy, emphasizes the abasement of the enraged Asian.

In search of new sources of legitimacy, the Romanov Empire tried to rely on the educational system, but strategies of 'storying' Russian history in textbooks only served to further destabilize the monarchist emotional canon. First and foremost, the advent of mass politics demanded a radical recalibration of political emotions towards a greater reliance on collectively (nationally) experienced feelings of pride, insult, humiliation, and other strong emotions, connected with self-perception and the authenticity of a community. Textbooks, by contrast, marginalized manifestations of collective emotions. Emotional dissonance between encouraged individual sensibility and restrained collective feelings radically narrowed the horizon of possible means with which to emotionally underpin the stumbling empire. Second, the new 'human' image of the tsar as 'one of us' required a secularization and 'nationalization' of historical narratives in textbooks, which nevertheless remained steeped in imperial Messianism. Hardly tenable in the new epoch, this Messianic style in the classroom contributed to a carnivalesque upheaval

⁶⁹ Martynov 1896, S. 91.

⁷⁰ Vgl. Belliarminov 1871, S. 188, 195; Illovaislii 1869, S. 128, 151, 191, 192, 195, 332, 333.

of emotions: sacredness transformed into sacrilege, admiration into aversion. Finally, textbooks continued to promote a ‘civilizing’ of emotions as an overarching formula of Russian history; this interpretation conflicted not only with the representational strategy of the last Russian tsar, but also with the ‘spirit of the time’.



Fig. 4: Ivan III refuses to worship the doll of the khan⁷¹

5 Concluding Words: Emotional Dissonance, Schooling and Politics

Fin-de-siècle Russia is often associated with heightened emotionality, sublime sensibility, decadence and melancholy. The ‘Silver Age’ of literature and art, exploring human sensuality, the ascendance of the ‘religious renaissance’ and a taste for sectarian ecstasy and mysticism, the fashion for suicide and revolutionary outrage contributed to the ‘greater picture’ of late imperial Russian emotional culture. Russian society’s attention was drawn to its educated youth, who were referred to as ‘a barometer of public moods’, and this ‘barometer’ invariably showed the advent of an ‘epoch of feelings’, a time of

⁷¹ From: P. Polevoi, *Illustrirovannye rasskazy iz otechestvennoi istorii* (St. Petersburg, 1892), 72.

anxiety, enragement, 'nervous exhaustion', and even mental disorder,⁷² judging from the tidal wave of suicides among young people, which attracted much attention from the press.⁷³

The 'nervous atmosphere' of the time contrasted sharply with the model of emotional serenity offered by textbooks, and intensified emotional dissonances in school pedagogy. To be sure, the monarchist 'emotional regime' accommodated different, sometimes conflicting norms: 'nationalist' self-victimization co-existed with 'imperial pleasures', the model of sublime sensibility fought with the ideal of self-control, Slavic emotional authenticity was juxtaposed with 'Western' sentimental education. Against this background, teaching loyalty to the tsar became a tricky task, because any 'translation' of the tsar's image from a language of holiness to a language of love was all too imperfect, unconvincing and internally dissonant. Following the mixed messages of textbooks, students could become disappointed by Russia's Messianic promises and disoriented in various emotional norms. Although taught to 'feel' the tsar deep in their hearts, the youth were all too liable to feeling him 'negatively', as responsible for all societal evils of the day.

Moreover, the glaring contrast between the strategy of representing Nicholas II in textbooks and an atmosphere of 'awful boredom' in classrooms may have sharpened these dissonances, this being a central tenet for future research in the history of the *éducation sentimentale* in Russia. Public discourses which emphasized boredom at school, signaled its malfunction at the time.⁷⁴ Boredom was represented as a result of the formalism and lifelessness of the 'classical system', based on the dead languages, Latin and Greek. Whatever the real effects of classicism in secondary education may have been,⁷⁵ the public opinion of liberals and Slavophiles alike depicted it as an alien and oppressive intrusion into the living body of Russian youth. Gymnasias were perpetually represented as 'prisons' and military barracks. Authors reconstructed a very gloomy atmosphere in the school with ugly buildings, dust and dead air in classrooms, dark corridors and grey-colored uniform; this environment was inhabited by dreary and pale teenagers, always embittered and worn-out, good-for-nothing 'young old men'.⁷⁶ The 'hydraulic' model of Russian history in textbooks could be projected onto the system of tsarist education at large; incarcerated in the 'military barracks' of their classrooms,

⁷² Vgl. Steinberg 2008, S. 813 ff.; Steinberg 2011, S. 234 ff.; Luk'ianov 2004, S. 419 ff.

⁷³ Vgl. Morrissey 2006, S. 321 ff.; Paperno 1997, S. 74 ff.

⁷⁴ Vgl. Dubina 2010, S. 151 ff.

⁷⁵ Vgl. McClelland 1979; Sinel 1973; Piskunov 1976.

⁷⁶ Vgl. Belozerskii 1905, S. 9; Beliaevskii 1905, S. 119; Bil'derling 1899, S. 141; Odesskii 1899, S. 47; Velikopol'skii 1909, S. 25, 190; Novikov 1900, S. 7.

gymnasium students and their schoolteachers formed the backbone of the Russian radical intelligentsia, which fomented political dissent and the subsequent breakup of the tsarist empire in the stormy outbursts of anti-monarchist feelings in 1917.

Literature and Sources

Published Sources

- Bazhenov, N. (1907): *Uchebnik russkoi istorii*. Kronstadt.
- Beliavskii, E. (1905): *Pedagogicheskie vospominaniia. 1861-1902*. Moscow.
- Belliarminov, I. I. (1871): *Elementarnyi kurs vseobshchei i russkoi istorii*. St Petersburg.
- Belliarminov, I. I. (1907): *Kurs russkoi istorii (elementarnyi)*. St Petersburg.
- Belozerskii, N. (1905): *Zapiski uchitel'ia*. St Petersburg.
- Besedy po russkoi istorii (1912): *Kniga dlia chteniia v shkole i doma*. St Petersburg.
- Bil'derling, A. (1899): O neobkhodimosti prepodavaniia otechestvovedeniia v srednei shkole. In: *Obrazovanie. Pedagogicheskii i nauchno-populiarnyi zhurnal*, no. 1.
- Dudin, V. O./Steblev, A. P./Tolstov, A. S. (1909): *Russkaia istoriia. Uchebnik dlia mladshikh klassov srednikh uchebnykh zavedenii*. Moscow.
- Ilovaiskii (1869): *Kratkie ocherki russkoi istorii*. Moscow.
- Ilovaiskii (1889): *Rukovodstvo k russkoi istorii*. Moscow.
- Ilovaiskii (1895): *Kratkie ocherki russkoi istorii*. Moscow.
- Kapterev, P. (1899): Razvitie semeinykh chuvstvovaniy v svyazi s istoriei sem'i In: *Obrazovanie* (1899), no. 1, no. 2.
- Kapterev, P. (1900): O detskoi lzhi. In: *Russkaia shkola*, no. 12.
- Kniaz'kov, S. A. (ed.) (1909) *Kartiny po russkoi istorii*: V. A. Serov. Petr Velikii. Moscow.
- Kniaz'kov, S. A. (ed.) (1913) *Kartiny po russkoi istorii*: A. N. Benua. V Letnem sadu. Moscow.
- Kulzhinskii, Ia. S. (1914): *Opyt metodiki sistematicheskogo kursa istorii*. St Petersburg.
- Martynov, D. (1896): *Russkii gramotei. Kniga dlia chteniia*. Moscow.
- Nechaev, A. P. (1905): *Ocherki po psikhologii detstva*. In: *Russkaia shkola*, no. 4.
- Nikolaev, A. A. (1913): *Uchebnik russkoi istorii dlia mladshikh klassov srednikh uchebnykh zavedenii i gorodskikh uchilishch*. Moscow.
- Novikov, N. (1900): *Nauka, shkola i zhizn*. Odessa.
- Odesskii, I. (1899): *Ekskursy v dushevnyi mir uchashchikhsia*. In: *Vestnik vospitaniia*, no. 3.
- Ostrogorskii, M. (1909): *Uchebnik russkoi istorii*. St Petersburg.
- Petrushevskii, P. G. (1908): *Otechestvennaia istoriia v nachal'noi shkole*. St Petersburg.
- Pokrovskii, V. (1908): *Sokrashchennaia istoricheskaia khrestomatiia*. Moscow.
- Polevoi, P. (1908): *Illustrirovannye rasskazy iz otechestvennoi istorii s portretami i kartinami v tekste dlia nachal'nykh shkol*. St Petersburg.
- Polevoi, P. (1896): *Uchebnik po russkoi istorii v ocherkakh i biografiakh*. St Petersburg.
- Rozhdestvenskii, S. (1869): *Otechestvennaia istoriia: Kurs srednikh uchebnykh zavedenii*. St Petersburg.
- Rozhdestvenskii, S. (1916): *Otechestvennaia istoriia v rasskazakh dlia nizshikh uchilishch i voobshche dlia detei starshego vozrasta*. Petrograd.
- Senex (1905): K defektam srednei shkoly. In: *Russkaia shkola*, no. 3.
- Sharapov, S. F. (1900): *Molodezh' prezhe i teper*. In: Sharapov, S.F.: *Sochineniia*. Moscow vol. 1.
- Shelepin, I. (1900): *Otechestvovedenie. Posobie (spravochnaia knizhka) pri povtoreнии Russkoi istorii*. St Petersburg.

- Shuf, A. (1893): *Rasskazy i biograficheskie ocherki iz russkoi istorii*. Moscow.
- Sikorskii, I. A. (1909): *Psikhologicheskie osnovy vospitaniia i obucheniia*. Kiev.
- Sikorskii, I. A. (1911): *Dusha rebenka*. Kiev.
- Skvortsov, I. B. (1907): *Russkaia istoriia*. St Petersburg.
- Turtsevich, A. O. (1913): *Kratkii uchebnik russkoi istorii*. Vilna.
- Uchebnye plany i primernye programmy predmetov, prepodavaemykh v muzhskikh gimnaziakh i progimnaziakh (1890). St Petersburg.
- Ulanov, V. Ia. (1917): *Opyt metodiki istorii v nachal'noi shkole*. Moscow.
- Velikopol'skii, A. A. (1909): *Zapiski pedagoga*.
- Vipper, R. Iu. (1898): *Shkol'noe prepodavanie drevnei istorii i novaia istoricheskaiia nauka*. In: *Vestnik vospitaniia*, no. 1, S. 41-42.

Literature

- Baranova, G. A. (1998): *Realizatsiia emotsional'no-tsennostnogo komponenta sodержaniia obrazovaniia v uchebnike*. Moscow.
- Batrakova, S. N. (1982): *Pedagogicheskie priemy emotsional'nogo vozdeistviia na uchashchikhsia*. Iaroslavl'.
- Becher, U. (1996): *Politische Erziehung durch Geschichte*. In: *Schulbücher im Kaiserreich*, 21, no. 2, S. 147-166.
- Belofost, M. G. (1998): *Problemy shkol'nogo istoricheskogo obrazovaniia v rakurse vnutrennei politiki rossiiskogo pravitel'stva v nachale XX veka*. Tambov.
- Dorozhinskaia, K. V. (2005): *Formirovanie emotsional'no-tsennostnogo otnosheniia uchashchikhsia k miru sredstvami uchebnika geografii*. Nizhnii Novgorod.
- Dubina, V. (2010): *Vospitanie skukoi: Obrashchenie s emotsiiami v russkom dvorianskom obrazovanii serediny XIX veka*. In: Plamper (ed.), *Rossiiskaia imperiia*, S. 151-166.
- Elias, N. (2003): *The Civilizing Process: Sociogenetic and Psychogenetic Investigations*. Oxford.
- Elson, R. M. (1964): *Guardians of Tradition: American Schoolbooks of the 19th Century*. Lincoln.
- Frevort, U. (2011): *Emotions in History – Lost and Found*. Budapest, New York.
- Frijda, N. H. (1998): *The Laws of Emotion*. In: Jenkins J. M./Oatley K./Stein, N. (eds.) *Human Emotions: A Reader*. Oxford, S. 274-275.
- Fuks, A. N. (2010): *Shkol'nye uchebniki po otechestvennoi istorii kak istoriograficheskii fenomen*. Moscow.
- Gould, G. (2003): *Passionate Political Processes: Bringing Emotions Back into the Study of Social Movements*. In: Goodwin, J./Jasper, J. (eds.): *Rethinking Social Movements: Structure meaning and Emotion*. Oxford.
- Jansz, J./Timmers, M. (2002): *Emotional Dissonance: When the Experience of an Emotion Jeopardizes an Individual's Identity*. In: *Theory Psychology* 12, no. 79, S. 79-95.
- Jaroschka, G. (1992): *Lernziel: Untertan. Ideologische Denkmuster in Lesebüchern des Deutschen Kaiserreichs*. München.
- Kelly, C. (2001): *Refining Russia: Advice Literature, Polite Culture, and Gender Catherine to Yeltsin*. Oxford.
- Kolonitskii, B. I. (2010): *“Tragicheskaiia erotika”: Obrazy imperatorskoi sem'i v gody Pervoi mirovoi voyny*. Moscow.
- Lotman, Iu. (1998): *Ob iskusstve*. St Petersburg.
- Luk'ianov, M. N. (2004): *‘V ozhidanii katastrofy: Eskhatologicheskie motivy v russkom konservatizme nakanune pervoi mirovoi voyny’*. In: *Russian History / Histoire Russe* 31, no. 4
- McClelland, J. (1979): *Autocrats and Academics: Education, Culture and Society in Tsarist Russia*. Chicago.

- Morrissey, S. (2006): *Suicide and the Body Politic in Imperial Russia*. Cambridge.
- Orlovskii, A. Ia (2002): *Shkol'nye uchebniki po russkoi istorii v Rossii v kontse XIX – nachele XX v.* Moscow.
- Oushakine, S. (2009): *The Patriotism of Despair: Nation, War, and Loss in Russia*. Ithaca.
- Paperno, I. (1997): *Suicide as a Cultural Institution in Dostoevsky's Russia*. Ithaca, London.
- Piskunov, A. I. (1976): *Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoi mysli narodov SSSR, vtoraiia polovina XIX v.* Moscow.
- Plamper, I./Schahadat, Sch./Ely, M. (eds.) (2010): *Rossiiskaia imperiia chuvstv: Podkhody k kul'turnoi istorii emotsii*. Moscow.
- Reddy, William (2001): *The Navigation of Feeling: A Framework for the History of Emotions*. New York.
- Safronova, Iu. (2010): 1 marta 1881 goda: Emotsional'nyi srez. In: Plamper, I. (ed.): *Rossiiskaia imperiia*, S. 166-184.
- Said, E. (1994): *The Pleasures of Imperialism*. In: Said, E.: *Culture and Imperialism*. New York.
- Sinel, A. (1973): *The Classroom and the Chancellery: State Educational Reform in Russia under Count Dmitry Tolstoi*. Cambridge.
- Stearns, P./Stearns, C. (1985): *Emotionology: Clarifying the History of Emotions and Emotional Standards*. In: *The American Historical Review* 90, no. 4, S. 824 ff.
- Steinberg, M./Sobol, V. (eds.) (2011): *Interpreting Emotions in Russia and Eastern Europe*. DeKalb: Northern Illinois University Press.
- Steinberg, M. (2008): *Melancholy and Modernity: Emotions and Social Life in Russia between the Revolutions*. In: *Journal of Social History* 41, no. 4.
- Steinberg, M. (2011): *Petersburg Fin de Siècle*. Yale.
- Suny, R. (2011): *Thinking about Feelings: Affective Dispositions and Emotional Ties in Imperial Russia and the Ottoman Empire*. In: Steinberg, M./Sobol, V. (eds.): *Interpreting Emotion*. DeKalb: Northern Illinois University Press.
- Vygotskii, L. S. (2010): *Pedagogicheskaiia psikhologiiia*. Moscow.
- White, H. (1975): *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. Baltimore, London.
- Wortman, R. (2006): *Scenarios of Power: Myth and Ceremony in Russian Monarchy from Peter the Great to the Abdication of Nicholas II*, 2 vols. Princeton.
- Zizek, S. (1993): *Tarrying with the Negative: Kant, Hegel, and the Critique of Ideology*. Durham.
- Zorin, A. (2006): *Poniatie "literaturnogo perezhivaniia" i konstruktivnaia psikhologicheskogo protonarrativa*. In: Obatnin, G. V./Pesonen, P. (eds.) *Istoriia i povestvovanie*. Moscow.

The Author:

Mikhail D. Suslov, PhD

Postdoctoral researcher at the Uppsala Center
for Russian and Eurasian Studies

Gamla torget 3, Box 514, 75120, Uppsala, Sweden

Phone: +46-0728487258

E-Mail: md.suslov@gmail.com

Stephanie Olsen

Informal Education: Emotional Conditioning and Enculturation in British Bands of Hope 1880-1914

We'll ask our fathers, too, to come and join our happy band;
True temperance makes a happy home, and makes a happy land.¹

Happiness is perhaps not the first emotion readily associable with a Victorian juvenile total abstinence society, yet this is exactly what the widespread British Band of Hope movement wanted children and their parents to feel. Happiness and joy were stressed, both while participating in weekly meetings, and, more importantly, in their wider lives and their futures. The focus on the future was most important, since a temperate present was considered to be essential for happy future families. As this article will show, “happy homes” were prescribed for a “happy land”: the British home was seen as the central unit in constructing a sound nation, with “good” citizens. These lessons of national importance were taught through a medium of education that was well organized and widespread, yet voluntary and informal.

This article will examine the extent to which strategies of emotional conditioning were a part of the Band of Hope's mode of informal education, through an analysis of its stories, songs and organized meetings. The specific focus targets the part played by education (outside of school) in the cultural formation of (manly) men from boys, exploring the extent to which there was a consensus on the meaning of being “manly”, and on emotional appropriateness, both inwardly (inspiring action or abstinence) and outwardly (influencing conduct or demonstrating restraint). It has been widely understood that manly ideals were generated from within the elite, but it is worth pursuing the question of whether manly ideals also flowed from the bottom up. The Band of Hope's style of informal education instructed children in “proper” emotional responses and in appropriate behaviour at home, within their families, in school and at work. It emphasized male moral duties, in the home and in the wider world, over and above imperial adventure.² This article therefore asks the extent to which moral education was viewed essentially as an emotional upbringing or maturation, through which children were encouraged to

¹ Tayler 1946, p. 44.

² Scholars have mainly focused on the imperial message in the juvenile periodical press and within youth movements. Mangan, 1996; MacKenzie 1986; Springhall 1977.

discover true fulfillment, happiness and pride in doing their duty toward their families, communities and the nation.

1 What is Informal Education?

The history of education does not belong only to formal settings such as schools. There is, in addition, a history of children being taught informally, through the work of organizations and youth groups, through reading material designed for the purpose, and through the everyday interactions of children with each other and with their parents and other authority figures. These informal influences are at least as important as formal channels of education for our understanding of the history of education, but have been significantly underdeveloped in the historiography. Many nineteenth-century educators and moralists believed that informal education had a far greater reach, and was far more efficient and effective, than formal education. In modern Europe, it at least served to fill important gaps where schooling was found to be lacking, particularly in emotional and moral education.

Roland Barthes famously noted that educational practices can be classified and compartmentalized into three broad categories: *teaching*, *apprenticeship* and *mothering*. To Barthes, these were distinct forms of knowledge transmission. Informal education, however, encompasses all three of these practices: knowledge is transmitted “by oral and written discourse” (like *teaching*), it is can be introduced through *praxis* (like the *apprenticeship*) and, equally, it can be taught through nurturing (like *mothering*, and I would also add *fathering*).³ Informal education can in fact take many forms.⁴ At its broadest, it could be defined as anything that serves to educate outside of a formal school setting. This could be through a vast and systematic network administered by large religious or social authorities, or it could be as minute as a gesture or a look to tell a child that his/her behaviour does not conform to the norm. Education in informal contexts lacks a framework of rigorous disciplinary codes and punitive consequences, unlike formal education. All educational systems are expressions of power, the most overt expression of which is the State’s enforcement of mandatory schooling (compulsory education in England was introduced in 1880). Informal education also expressed power relations, but in more subtle forms. Children were ushered into youth groups by their parents and peers, but also often found informal educational avenues themselves.

³ Barthes 1986, pp. 336-337.

⁴ This term has as yet not been deployed to describe these varied forms. A rare counter example is Dror 1997, pp. 56-71. Of course, there has been extensive work on voluntary education, which was gradually incorporated or excluded by the rise of state education in Britain. See the seminal work on the topic: Simon 1960.

The power of informal education in this regard was to serve to fill the gaps left by the formal educational curriculum, providing the lessons (religious or alternative) that the formal system would not provide, while appealing to wholesome pleasures and “positive” emotions like joy. This article probes further in asking “what is informal education?”, suggesting an holistic approach to childhood experience for historians of education, incorporating analyses of children's literature (especially children's magazines and periodicals) and of extra-curricular institutions and practices established respectively to take care of children's welfare, morality, religious adherence and spirituality, and bodily health and fitness. Specifically, the article connects informal education to enculturation and the acquisition of the “correct” emotional toolbox. It argues, through a case study of British Bands of Hope that if historians of education wish to understand where values come from, how children were emotionally and morally educated, then they need to shift their critical gaze also to include informal channels of learning.

2 Bands of Hope

The Band of Hope was an influential multi-denominational, mainly working-class national temperance movement in Britain, which at its peak, around 1914, attracted over three-million boys and girls.⁵ Though there was widespread concern in the middle and upper classes of the period about working-class moral and physical degeneracy, it would be too simplistic to say that the Band of Hope was a reform movement of the working classes from above. Rather it was driven by working-class people who recognized that moral and physical reform needed to take place within their own communities and starting at a young age. There were also less successful attempts to enrol middle- and upper-class children. The first Band of Hope was founded in Leeds in 1847, with the aim of instructing boys and girls as to the properties of alcohol and the consequences of its consumption. Bands organized midweek meetings with music, slides, competitions and addresses on the importance of total abstinence. By 1855, there were so many local bands that a London Union was formed and in 1864, this was expanded to become the United Kingdom Band of Hope Union. Important regional unions were also formed, such as the Lancashire and Cheshire and the Yorkshire Band of Hope Unions. The increased support for temperance by churches and chapels of all denomina-

⁵ United Kingdom Band of Hope Union 1914, p. 6. This important movement has been largely ignored by historians. The only article on the Band of Hope is Shiman 1973, pp. 49-74; Harrison 1971, 192-4 briefly mentions the organization; Shiman 1988, pp. 134-155 gives it a bit more attention. Thanks go to G.W. Olsen who shared his unpublished manuscript on the Church of England Temperance Society and its juvenile branch.

tions gave the children's organization a great impetus to expand, particularly starting in the 1880s. In addition to the meetings, there were many publications associated with the Band of Hope movement. The best in terms of quality and content and the most widely distributed were the *Band of Hope Review* (1851-c.1936), connected with the United Kingdom Band of Hope Union, and *Onward* (1865-c.1964), published in Manchester by the Lancashire and Cheshire Band of Hope Union. In addition to these sources, this article is also informed by various pedagogical pamphlets and guidebooks for Band of Hope teachers and other workers.

3 Teaching the Child to Say 'No'

Influenced at least partly by Rousseauian ideas, childhood in the nineteenth century increasingly was set aside as a special, sacred time: it was to be ostensibly free from adult responsibilities and temptations. The reality in the period 1880-1914 in Britain, however, was that many children of all classes faced adult pressures before their time. The dangers of alcohol, for example, were targeted by reformers and publishers in innovative ways. Gambling, questionable morality and lack of religiosity were often linked to drinking. These pressures were especially difficult for boys, many of whom believed it was manly to drink. Smoking (cigarettes became popular in Britain in the 1880s) was also widely believed to be unacceptable for boys and young men before the age of twenty-one. This new and growing concern for male adolescents, who were in a phase between boyhood and adulthood, was indicative of an increasing fear that many men were not fit for a modern Britain, with their manliness and their morality in question. *Perceptions* of declining rates of religious adherence and *fears* that many men were shirking their familial responsibilities for the homosocial environments of the Empire and the club⁶ drove organizations to promote the informal education of the next generation of young men through their own papers and youth groups, in the hopes that they would shape better husbands, fathers and citizens.⁷ Of course, temperate and "good" wives and mothers were also required, based on a typically gendered understanding of women's roles in the home and their special vocation as moral guardians and teachers of children, through their superior emotional cultivation. Girls were certainly a focus of the Band of Hope and in some bands they formed the majority; it was also more shocking

⁶ Tosh 1999, pp. 170-194 argues that there was a widespread "flight from domesticity" of men in this era, although he has since nuanced his argument.

⁷ This impetus has not been emphasised by historians who, though producing path breaking work, have focused on the Empire and on concerns to build up generations of good soldiers between the South African War and the First World War. See Tosh 2005; Boyd 2003.

for females to be intemperate and to stray from the feminine ideal. As one Band of Hope worker put it, “a godless woman is a greater anomaly, a sadder failure even, than a godless man.”⁸ Yet, boys, as future men and citizens, were the primary focus of the movement, as they were less sheltered and thus more open to temptations. The Band of Hope had to combat the widespread idea that being rough and intemperate was manly;⁹ the movement’s image of masculinity contrasted to a far greater extent with popular, conventional ideas than did its understanding of femininity. For both sexes, however, this informal education was an appeal to the emotions – to be able to learn to feel what behaviours were moral, to be able to delay immediate happiness for greater future happiness. Bands of Hope also attempted to trigger negative emotions (like guilt and shame) in order to deter adolescents from making wrong decisions.

Though the Band of Hope’s main purpose was promoting abstinence from alcohol to children, it also had much broader aims. It discouraged smoking, gambling and other vices. The manual for Band of Hope workers instructed: “If you teach a child to say ‘No’ when offered intoxicants, you are doing more than making him a total abstainer; you are teaching him to resist other evils; you are teaching a way of life.”¹⁰ This “way of life” was not just made up of negative exhortations; it promoted a positive moral and emotional model for youth, founded on “purity, honesty, uprightness, manliness, sincerity, conscience.”¹¹ Every member had to sign a pledge form promising to stay away from liquor (and often also from smoking and other “bad habits”) and Bands maintained a badge reward system.¹² Both boys and girls were encouraged to “not be quick in judging others; be unassuming and charitable in thought and in deed to all who differ from you, but nevertheless hold firmly to your own pledge.”¹³ Its weekly meetings were designed to be entertaining as well as morally and emotionally instructional, featuring recitations, songs and magic lantern shows which encouraged shared feelings among its young members. Songs were especially stressed, as they created a feeling of unity and emotional togetherness. As the chronicler says, “When there is joy in the heart, it is usually expressed in a song.”¹⁴ Magic lantern shows were also prized as an exciting novelty for the young, and a good instructive tool for

⁸ Forsaith 1894, p. 7.

⁹ For example, one story declares that the boy “who wins” is not the one who is governed by his bad habits, but rather the one who is governed by God and whose “inclinations are in the direction of home.” United Kingdom Band of Hope Union 1881, p. 47.

¹⁰ United Kingdom Band of Hope Union 1942, p. 10.

¹¹ Speakers’ Self-Help, p. 21.

¹² This technique was later taken up by other youth groups, including the Boy Scouts.

¹³ Edmunds 1882, p. 88.

¹⁴ Tayler 1946, p. 45.

leaders. Pictorial teaching was a specialty of the Band of Hope.¹⁵ In addition, “model making and exhibiting, physical training, Brains trusts and Spelling Bees are a few of the methods employed by enterprising teachers who realize the value of variety and plan their evenings accordingly.”¹⁶ The bands also offered children and young people summer trips to the seaside, teas with sweets and other incentives to be faithful to the movement. In its early days, the Band of Hope allowed young members to “express themselves audibly and often volubly,” which seemed “scandalous to professional teachers” of the day.¹⁷ These educational innovations attracted children to the groups, and served as a model for new didactic methods, both for other youth groups and for the formal education system.

The Band of Hope movement had a far greater impact than even its membership numbers indicate. By 1946, over twenty million children had heard the scientific total abstinence lectures of Band of Hope representatives.¹⁸ These were usually men (although many women worked in the movement, very few were lecturers) who were professionally trained in science or medicine. Their lectures were focused on the effects of alcohol from a scientific point of view, leaving aside the moral and spiritual components so often explored in the movement’s periodicals. School lectures were deemed less effective than Band of Hope attendance, as the latter focused on appealing to the heart as well as to the mind.

“All are agreed that one cannot accomplish in one scientific lecture what can be achieved by systematic teaching in a Band of Hope, in which instruction is given by devoted Christian men and men who are able to deal with the moral and spiritual sides of the question and to direct their personality upon winning the friendship and confidence of their charges. A lasting loyalty is engendered in the heart of the child, and this is strengthened by the signing of the pledge.”¹⁹

Throughout the nineteenth century, temperance teaching for children became increasingly based on scientific, rather than on moral, precepts. But even the scientific teaching of temperance concerned a cultivation of the emotions. “Love” for temperance in all things and the “dangers” and “evil” of intemperance were still stressed. To paraphrase William Axon in a paper he read at the Manchester Teachers’ Guild in 1891, learning is empty if it does not guide the heart. Temperance education was introduced into the curriculum of

¹⁵ Ibid, p. 41.

¹⁶ Ibid, p. 42.

¹⁷ Ibid, p. 38.

¹⁸ Tayler 1946, p. 50.

¹⁹ Ibid, p. 50.

day schools to help “the men and women of the future to brighter lives and happier homes than some of those in which they have been reared.”²⁰

According to Charles Wakely, the General Secretary of the United Kingdom Band of Hope Union, the age of membership differed in various societies, but in most Bands of Hope the members were received at seven years of age, and at fourteen were drafted into a senior society, where the proceedings were adapted to their “increased intelligence and altered habits of thought.”²¹ Membership was conditional upon giving a written promise of abstinence, and upon compliance with the rules which governed each society. The declaration in general use was the following: “I promise to abstain from the use of all intoxicating drinks as beverages.” The pledge was central to the Band of Hope, since, according to Wakely, it made “the signatory feel that he is one of many who have banded together in a crusade. When later in life he tries to keep his promises and overcomes temptation, he is strengthened in his moral and spiritual character.”²² It was argued that children thus strengthened would be less likely to succumb to other vices like smoking or gambling, and more likely to become “manly” men. The emotional bonding with other children and with leaders, most of whom were pledge takers as children, was vital. United feeling and combined will encouraged pride and happiness when individuals adhered to the moral precepts of the movement and amplified negative feelings when a child strayed from the ideal. This was probably accomplished through personal interaction within the group and the community, but was certainly strengthened rhetorically in the movement’s publications and recitations for its members. In addition to negative emotions linked to individual conscience, many stories, songs and recitations also attempted to trigger embarrassment, pity and fortitude in children whose parents (especially their fathers) strayed from the moral ideal.

4 Teaching Manliness and Christian Domesticity

In addition to its weekly meetings and school lessons, the Band of Hope produced many regional and national publications for children and youth on a weekly and monthly basis. The Band of Hope’s various publications contained emotionally evocative fictional and non-fictional stories and printed the recitations, songs and stories to be used in the weekly meetings, or to be read independently by young people who could not attend meetings. The major publications of the movement, the *Band of Hope Review* and *Onward*,

²⁰ Axon 1892, p. 8.

²¹ Wakely 1894, p. 4.

²² Tayler 1946, p. 40.

and many smaller papers, were directed mainly at the working classes, who were also most likely to attend Band of Hope meetings. Many stories showed boys that they had a choice: they could be real men, or they could let their poverty overwhelm them and lead them into lives of vice. Manliness could be manifested outwardly: "in an upright bearing in business engagements, in public duties;" and inwardly and emotionally: "in the private delights of friendship and love." For boys of all classes, manliness was seen as encouraging "growth of inner life, of intellect, of character."²³ This manliness, and its emotional expression, was fundamentally tied to Christian faith.

The most obvious emotion associated with the Band of Hope was hope. In fact the organization was recently rebranded as Hope UK. This hope was both personal, for the individual futures of the young members, and collective, for the hope of the nation. In addition to hope, other positive emotions were promoted and cultivated in the young, always with reference to the Christian foundations of the movement. Love, joy, kindness and enthusiasm were all emotions that children should develop, both in reference to God and to their families. Many stories in Band of Hope publications were dramatically written accounts of lives lost to vice and the devastating impact on family and surroundings. These stories were meant to rouse the public's emotions: to feel disgusted by ruined lives; to feel love and hope for little children who were innocently involved; and to fear drink. The goal was that these emotions felt in reading would lead to action to promote total abstinence both in one's own home and in the wider world. Parents should "lead them straight," meaning that they should not have alcohol in the house if they did not want their children to associate drinking with positive emotions in the home. Band of Hope outline addresses, written for teachers to use in meetings, frequently discussed the difficulties of emotional education in, for example, promoting the "right" sort of joy within the home. In one, "Does Temperance interfere with Family and Social Joy?" teachers were instructed to focus on the difference between the real joy of feeling strong and responsible with an eye to the future, and the false joy of sociability with alcohol.²⁴

According to one leader, the Band of Hope provided "a semi-religious platform upon which our scholars may meet and mingle on week evenings without fear of contamination, and in large centres of industry, especially, this feature has been found of great value as a Sunday School auxiliary. It inculcates early habits of restraint, and supplements the lessons of true religion and holiness with those of *kindness* and *forbearance* to one another."²⁵ "Kindness and forethought" were also the characteristics that described Band

²³ Rees 1890, p. 111.

²⁴ Church of England Temperance Society c. 1900, pp. 33-34.

²⁵ Doak 1883, pp. 618-9. Emphasis mine.

of Hope teachers.²⁶ Training the emotions, especially those associated with Christian faith, was part and parcel in this period with character building. Temperance applied to character as well as to Teetotalism, however, and through its group meetings and its publications the organization encouraged children to adhere to strict moral precepts and Christian values and to cultivate good character, often encapsulated by the term “manliness.” Strategies of emotional conditioning were an important part of this informal education (through stories, songs and organized meetings) in a bid to persuade children to remain temperate and responsible, often in contrast to their drunken, dissolute parents. Fathers in particular were singled out as bad examples, both in their conduct and for their lack of emotional control.

Band of Hope journal readers were encouraged to think that fathers’ influence on their sons was great. They could be a positive example that their progeny could imitate, both as children and later as men. This example extended into all facets of life, both in the home and in the wider world. It could also be very specific. To the question, “How long must I keep my [total abstinence] pledge,” a little boy answers, “I think I shall never break my pledge; I mean to keep it as long as my father, and he says he shall keep it as long as he lives.” The little boy sensibly asks, “What’s the use keeping it just while we are children, and then go and drink when we get to be men?”²⁷ Good emotions, the kind that the Band of Hope wanted to cultivate, were best found in the home. In fact, it was the home that was the real focus of much of this informal education, as it was seen as the locus of proper emotional training, within the family unit headed by the father. Yet the home was used as a positive and a negative example, with the “good” and “bad” emotions associated with virtue or vice starkly highlighted. These two stanzas, from a typical Band of Hope poem to be recited in meetings, make the connection between moral rectitude, good character and associated emotions in the home clear.

Our home is bright and happy now,
 Contended mother reigns;
 The frown, once seen on father’s brow,
 No longer there remains;
 In peacefulness the days go by,
 No care nor want are known;
 Gone are the silent tear and sigh,
 The heart-pain and the groan.

How different are these happy days
 To those a year ago!

²⁶ Edmunds 1882, p. 88.

²⁷ Tunncliffe 1865, p. 24.

Then father followed drunken ways,
 And we were filled with woe!
 The rooms were comfortless and bare,
 The things we had were mean;
 No carpets, pictures, books, or chair,
 As we have now, were seen.²⁸

Not only does temperance determine physical comfort in the home, but it also brings emotional fulfillment. Here again, happiness and its lack are stressed as well as feelings from the heart. In an annual competition, older children within the movement were examined on the consequences to the home and the family if the father or mother was intemperate. The model answers stated that it brings “unhappiness into the homes of England” and that it destroys “love in the home.”²⁹ Thus, in a very direct way, “good” feelings were associated with restraint and “bad” feelings with succumbing to temptation. This was perhaps a difficult sell for children who might associate acting on passing urges with immediate “good” feelings, but within the religious idiom of the love of God and true emotional reward in Heaven, this schema becomes clear.

The earthly home, in fact, was seen as a proxy for the heavenly home. One Band of Hope outline address entreated children to “let our home be as sweet as it can and as much like heaven” and drew an analogy between building up the comforts of the home with the emotional construction required to keep the temperance pledge. In fact, the pledge “builds a character house,” which prepares the child emotionally for his/her life and interactions with others. According to the address, in a “perfect home,” consisting of “loving parents” and “obedient children” “there should be love and joy and kindness and sympathy in the hearts of all.”

The type of emotional and moral education promoted was probably best taught at home, yet a positive example, especially from fathers, was far from universal. In the *Band of Hope Chronicle*, the paper for its workers, the “The Influence of Example” was made clear.³⁰ “Dissipated” fathers would raise dissipated sons, even if the fathers thought that they were hiding their bad habits from their children. Profane language, drinking and spending too much time away from home, in homosocial environments, are the targets here. A certain Dr. Talmage described what he thought to be a typical scene across the country. The morally laudable image of family “seated at the tea-table” is shattered when “the father shoves back his chair, says he has an engagement, lights a cigar – goes out, comes back after midnight.” The author then rhetor-

²⁸ Knowles c. 1901, p. 73.

²⁹ Tonks 1914, p. 8.

³⁰ Talmage 1885, p. 194.

ically questions whether any man would want “to stultify himself” by justifying this as right, or honourable. He then describes the son’s role in this lethal chain, whereby the moral laxity of the father is passed on to the subsequent generation. “Time will pass on”, he says, “and the son will be sixteen or seventeen years of age, and you will be at the tea-table, and he will shove back *his* chair, and have an engagement, and he will light *his* cigar, and he will go out to the club-house, and you will hear nothing of *him* until you hear the night key in the door after midnight.” However, this is not merely a repetitive chain, but one of degeneration. The son’s “physical constitution is not quite so strong” as the father’s. The forecast is for the son to catch up with the father “on the road to death,” despite the father’s head start.³¹ Physical degeneration was crucially linked to moral degeneration, the son imitating the father’s bad habits, following his immediate bodily and emotional desires. This would lead to moral laxity which in turn was linked to physical danger. This sort of story was intended to stimulate fear and a sense of duty in both father and son.

5 Emotional Conditioning and Emotional Control

It was important for the Band of Hope to reach boys while they were still emotionally malleable, so that they would not end up like the morally dissolute fathers in the stories. Teaching emotional conditioning and control was achieved through frequent repetition in meetings and in Band of Hope publications of the core emotional and moral lessons. This section will discuss some of these ubiquitous examples of the language of emotion and control. In the words of one Band of Hope recitation, the “boys that are wanted” were the ones who placed the love of home and family above all else:

“Wanted – boys,” this want I find
 As the city’s wants I read of,
 And that is so – there’s a certain kind
 Of boys that the world has need of.
 The boys that are wanted are sober boys,
 Unselfish, true and tender;
 Holding more dear the sweet home joys,
 Than the club or the ball-room’s splendour.³²

The message here is unambiguous: duty to home and family was to take priority over homosocial or individual pleasures. Not only the positive actions of sobriety and the negative action of staying away from bad influences

³¹ Talmage 1885, p. 194.

³² Church of England Temperance Society 1892, p. 63.

were required, but also the “right” kinds of emotions, of being “Unselfish, true and tender” and of mustering up the “right” emotions at the “right” times, viz. appreciating the joys of home life. Joy was not brought about by indulging in vices or by obeying immediate impulses, but rather by being thoughtful and good toward towards others:

He reaps reward in doing good,
Finds joy in giving joy,
And earns the right to bear the name:
“A gentlemanly boy.”³³

In linking positive emotions to good character and manliness or gentlemanliness, the Band of Hope clearly identified one means of shaping future citizens. While the direct impact on children of this strategy is difficult directly to measure, the continual repetition of similar messages, as well as the popularity of the movement among the young, certainly affected perceived standards of emotional and moral propriety. The message was driven home by stories, such as one entitled “As Boy and Man” from the 1884 *Band of Hope Review*, which compares ideals of “real” manliness to those of the “rough” masculinity that boys seemed to prize, no matter their social standing – posed as a question of physical vs. emotional strength. Residents of a middle-class school, Jack was a little teetotaler and Philip was an older boy who drank. Philip said of Jack: “A teetotaler is a sneak; they are all mean, miserable people, without a spark of *manhood* in them. They have no pluck, and are nothing but a lot of mean beggars.” He tried to force wine down Jack’s throat, injured his face with the broken glass and was dismissed from school. Years later Jack saved Philip who was about to end his life, made miserable and impoverished by drink and gambling. And of course, in the end, the morally weak boy was also the physically weaker man. Philip ends the story by saying: “What would have been the consequences if Jack had yielded when a boy to either persuasion or oppression?” The narrator permits himself to answer the question didactically:

“assuredly evil would have followed. It will be well for the young to think it over. Knowing yourself to be in the right, be strong in it. Resist temptation. Be neither persuaded nor bullied into doing wrong. Do not trust, however, in your own strength, which is perfect weakness. Remember that without God you can do nothing. Seek His help, then, by prayer, and in after life the fruits of your sturdiness will be gathered, not only by yourselves, but by others with whom you come into contact on the road of life.”³⁴

³³ Apples of Gold 1913, p. 78.

³⁴ United Kingdom Band of Hope Union 1884, p. 182-3.

Jack is clearly shown as the real man, one who shuns vice in favour of the positive character traits of manliness. His status is not reflected in his social class – in this case both boys are middle class – but rather from his own character. Character traits were firmly based on evangelical Christian ideals. More importantly, boys' religiosity would see them through the difficult years of their adolescence. A firm, personal relationship with God was seen as essential to manliness and to provide the emotional strength necessary to shun temptation.

Informal emotional and moral education was not just about correct emotional exploration, but also about teaching boys emotional control. "The Boy who Dared to Say No" (1897) is a poem about the correct choices a young boy makes and his emotional moderation. He refuses to smoke any form of tobacco, to drink wine, to tell lies and to seek amusements on the Sabbath. Though merely a boy, he also clearly knows what it truly means to be a man:

'Would you not strike an angry blow
To show your pluck and manhood?' 'No!
Our preacher says who dares do right
Is the true hero of the fight.'³⁵

"Heroes" were boys who attempted to be manly by being kind and gentle. No matter what his social class, a "noble boy," though perhaps "hidden amid hard conditions and under unattractive garbs, will work out and show his manhood. He may not always find friends to appreciate; but, determined, virtuous, and willing to endure, he will in due time conquer."³⁶ A real man was one who would not be led by peers, but would keep in mind his real duties to God, his family and his country. He would also control his negative emotions and delay gratification of his positive emotions by abstaining from bad habits in order to promote future happiness. He was taught to develop his sympathetic qualities in order to consider the feelings of those around him – his family, his peers and his community – and those who might be important to him when he became a man – his future wife and children. This last lesson was particularly emphasized in warning against intemperance and sexual exploration. This advice was repeated in numerous contemporary advice manuals for boys and young men. The boys who were "wanted" were ones who had the right emotions at the right times:

Whose heart and brains will ever be true
To work his hands shall find to do.
Honest, faithful, earnest, kind,
To good awake, to evil blind,

³⁵ Bungay 1897, p. 52.

³⁶ Manchester and Cheshire Band of Hope Union 1881, p. 46.

Heart of gold, without alloy,
Wanted – the world wants such a boy.³⁷

In addition to laying out some of the emotions that were “wanted,” there were often similar metaphors to the “heart of gold” which would lead the possessor to feel the right emotions at the right times, the heart being the location of “true” religious feelings and love for God, thus tying the emotions to expressions of morality and religiosity.

6 Conclusion

Commentators believed that raising children correctly would mean nothing less than the advancement of the British race. According to one in 1893, “What the nation will be in thirty years hence depends chiefly on what the children of the present decade are. The world makes its progress on the little feet of childhood.”³⁸ Raising boys properly had a significant impact on society. Raising them incorrectly, or in other words, not using all possible means to inculcate the right sort of emotions, behaviour and beliefs, would cost the family and the nation dearly when these boys became men. Through its periodicals and its meetings involving songs and recitations, the Band of Hope fostered feelings of a community of shared interests and goals among its young members. This strategy of emotional conditioning was part of a broad program of informal education shared by many British groups interested in enculturating in youth an important moral sense of duty to family and to nation, feared to be lacking in the generations just before the First World War.

Crucially, the moral life of the child was not seen as an end in itself, even, perhaps surprisingly, for religious youth leaders in the Band of Hope. Rather, moral education was viewed as an emotional upbringing and maturation, in which boys would discover true fulfilment, happiness and pride in doing their duty toward their families, communities and the nation. “Manliness” was the umbrella concept which described this emotional maturation. Negative moral exhortation, shame, guilt and fear, so effectively deployed in earlier generations among British evangelicals (their cultural legacy extending far beyond those who shared their faith) had transformed into something radically different. Positive emotional appeals now predominated: future happiness and respect in manhood would be attained through sacrifice and abstinence in boyhood. The delivery of this message through informal means was far more subtle than that which could be attempted through formal channels. Nobody

³⁷ United Kingdom Band of Hope Union 1915, p. 64.

³⁸ Stretton 1899, n.p.

was under the illusion that the goal could be reached through the formal educational system alone, insofar as most children experienced it, triggering the enormous ground-swell of effort to realise the hope of the nation, encapsulated in the character, the moral sense, and the emotional maturity of the child, through informal means. The centrality of this movement in *fin-de-siècle* educational ideals surely merits it a more important place within the historiographies of both education and emotion.

Literature and Sources

Unpublished Sources

United Kingdom Band of Hope Union (1914): Annual Reports. West Yorkshire Archive Service, Leeds, (WYAS).

Published Sources

- Apples of Gold (1913): A Manly Boy. In: Band of Hope Review, Oct., p. 78.
- Axon, William E. A. (1892): Temperance Teaching in Education. Manchester.
- Bungay, George W. (1897): The Boy who Dared to Say No. In: Young Crusader, May, p. 52.
- Church of England Temperance Society (1892): Boys that are Wanted. In: Young Crusader, June, p. 63.
- Church of England Temperance Society (c. 1900): Difficulties about Practising Temperance. In: Band of Hope Outline Addresses. Fifty two simple Addresses for one year. Westminster.
- Doak, William (1883): The Band of Hope Movement in its Relation to Sunday School Work. In: Church of England Temperance Chronicle, pp. 618-9.
- Edmunds, James (1882): A Talk to the Young. In: Church of England Temperance Chronicle, p. 88.
- Forsaith, Fannie (1894): Women's Share in Juvenile Temperance Work. London.
- Garrett, Charles (1894): Lead Them Straight. London.
- Knowles, S. (c. 1901): Every Band of Hope Boy's Reciter: Containing Original Recitations, Dialogues, & C. Manchester.
- Manchester and Cheshire Band of Hope Union (1881): How to be a Man. In: Onward, 16, p.46.
- Rogers Rees, J. (1890): Men and Manliness. In: Leisure Hour, p. 111.
- Speakers' Self-Help. Outlines of Blackboard and Other Addresses for Band of Hope Meetings (n.d.). London.
- Stretton, Hesba (1899): Women's Congress of the Chicago Exhibition, 1893. In: Johnson, Harriet M. (ed): Our Future Citizens. London.
- Talmage, Dr. (1885): The Influence Of Example. In: Band of Hope Chronicle, Dec., p. 194.
- Taylor, Robert (1946): The Hope of the Race. London.
- Tonks, C. F. (1914): My Duty, to God, to my country, to my home, to myself. In: Church of England Temperance Society Annual Examination and Inter-Diocesan Competition, Westminster.
- Tunncliffe, J. (1865): The Band of Hope Annual. London.
- United Kingdom Band of Hope Union (1881): Who Wins? In: Band of Hope Review, p. 47.
- United Kingdom Band of Hope Union (1884): As Boy and Man. In: Band of Hope Review, p. 182-3.

- United Kingdom Band of Hope Union (1915): Boys Wanted. In: Band of Hope Review, August, p. 64.
- United Kingdom Band of Hope Union (1942): The Band of Hope Blue Book: A Manual of Instruction and Training. London.
- Wakely, Charles (1894): Bands of Hope and Sunday Schools. London.

Literature

- Barthes, Roland (1986): The Rustle of Language. New York.
- Boyd, Kelly (2003): Manliness and the Boys' Story Papers in Britain: A Cultural History, 1855-1940. Houndmills.
- Dror, Yuval (1997): Zionist Cultural Transfer through Ties between Schools and Informal Education Frameworks in the British Mandate Period (1918-1948). In: History of Education Review 26, 1, pp. 56-71.
- Harrison, Brian (1971): Drink and the Victorians: The Temperance Question in England 1815-1872. London.
- MacKenzie, John (ed.) (1986): Imperialism and Popular Culture. London.
- Mangan, J. A. (1996): Muscular, Militaristic and Manly: The British Middle-Class Hero as a Moral Messenger. In: The International Journal of the History of Sport 13, 1, pp. 28-47.
- Shiman, Lilian Lewis (1973): The Band of Hope Movement: Respectable Recreation for Working-Class Children. In: Victorian Studies 17, 1, pp. 49-74.
- Simon, Lilian Lewis (1988): Crusade Against Drink in Victorian England. London.
- Simon, Brian (1981, 1960): The Two Nations & the Educational Structure, 1780-1870. London.
- Springhall, John (1977): Youth, Empire and Society: British Youth Movements, 1883-1940. London.
- Tosh, John (1999): A Man's Place: Masculinity and the Middle-class Home in Victorian England. New Haven.
- Tosh, John (2005): Manliness and Masculinities in Nineteenth-century Britain: Essays on Gender, Family, and Empire. New York.

The Author:

Dr. Stephanie Olsen
Postdoctoral Fellow, Center for the History of Emotions
Max Planck Institute for Human Development
Berlin Lentzeallee 94, 14195 Berlin
Phone: +49 30 82406-391
E-Mail: olsen@mpib-berlin.mpg.de

Juliane Brauer

„...das Lied zum Ausdruck der Empfindungen werden kann“. Singen und Gefühlserziehung in der frühen DDR

1 ‚Blaue Fahnen nach Berlin‘

Die Freie Deutsche Jugend (FDJ) rief im Mai 1950 nach Berlin und 700.000 Jugendliche überwiegend aus dem östlichen Teil Deutschlands folgten. Vom 27. bis 30. Mai feierte sich die staatliche Jugendorganisation der DDR auf dem ‚Deutschlandtreffen der Jugend für Frieden und Völkerverständigung‘. Generalstabsmäßig organisiert demonstrierten die 14- bis 25-Jährigen in Aufmärschen, Kulturveranstaltungen und Diskussionen ihre Zugehörigkeit zur jungen DDR.

Bereits das Eröffnungskonzert am Abend des 27. Mai im ‚Haus der DEFA‘ war ein Höhepunkt. Hanns Eisler und Johannes R. Becher präsentierten ihre ‚15 Neuen Deutschen Volkslieder‘ für die Jugend, inszeniert als feierliche Übergabe der Lieder an die neue deutsche Jugend. Die Aufnahme des Konzertes, die noch am gleichen Abend im Rundfunk ausgestrahlt wurde, vermittelt die enthusiastische Stimmung im Publikum. Das Lied ‚Blaue Fahnen nach Berlin‘ schien hitverdächtig. Als es der Chor unter der Leitung von Hans Sandig anstimmte, begannen die Zuschauerinnen und Zuschauer spontan mitzusingen. Sie applaudierten, pfften und trampelten mit den Füßen vor Begeisterung. Die Künstler reagierten und wiederholten das Lied zusammen mit dem Publikum. Noch beim Verlassen des Saales sangen einige den Refrain. Ein Reporter interviewte am Ausgang zwei junge Frauen. Auf die Frage, welches Lied ihnen am besten gefallen habe, antwortete eine spontan und begeistert: „Das Lied von den blauen Fahnen natürlich“.¹

Es ist auffallend, dass die Organisatoren der jugendpolitischen Großveranstaltung auf eine unverhohlene Emotionalisierung der Teilnehmenden setzten. In Sportwettkämpfen, Fußballturnieren, Gedicht- oder Liedwettbewerben, doch vor allem auf den Demonstrationen im gemeinsamen Marschieren

¹ Vgl. Ohne Autor 1950, Abend mit Hanns Eisler und Johannes R. Becher im DEFA-Theater Berlin, Übergabe ihrer Lieder an die FDJ, 27.05.1950, DRA DOK 403.

und Singen sollten die Jugendlichen begeistert werden und ihrer Begeisterung für die sozialistischen Ideen von Frieden und internationaler Solidarität Ausdruck verleihen. Hier stellt sich die Frage, inwiefern das eine gezielte Strategie der Organisatoren war. Die medienwirksam inszenierte marschierende und singende ‚Freie Deutsche Jugend‘ vermittelte durchaus das Bild einer Jugend, die mit Kopf und Herz für die Visionen einer sozialistischen Gesellschaft einstand. Aus diesem Grund stellten einzelne politische Beobachter in der BRD Anfang der 1950er Jahre beunruhigt fest, dass die DDR die Jugendlichen offensichtlich besser für den sozialistischen Zukunftsentwurf aktiviert hätte, als die BRD die westdeutsche Jugend für die Idee eines demokratischen Europas. In seiner Betrachtung des Deutschlandtreffens der Jugend verwies der Journalist Wilfried Groß darauf, dass „besonders die jüngeren Jahrgänge zum Teil wirklich von dem Treffen begeistert waren“, obwohl es sich doch eigentlich um „das aggressive Pathos einer eroberungshungrigen Diktatur handeln“ würde. Der Autor schloss mit der Warnung: „unterschätzen wir nicht [der Jugend] Bedürfnis nach dem Rausch der tönenden Worte, den begeisternden Liedern, der fortreißenden Idee“.²

Auch wenn diese einzelne Beobachtung so nicht generalisierbar ist, gibt sie uns, genauso wie die voranstehende Beschreibungen des Jugendtreffens einen Hinweis darauf, dass in der Erziehung der Jugendlichen in der DDR um 1950 Emotionen eine nicht unerhebliche Rolle gespielt haben.

Diese Vermutung steht im Mittelpunkt folgender Ausführungen und wird mit Blick auf gemeinschaftliches Singen um 1950 geprüft. Zwei Indizien sprechen für diesen Zugang: Erstens offenbaren die musikpädagogische Ratgeberliteratur sowie Lehrpläne und Liederbücher, wie Musikerzieher und Funktionäre der FDJ dem kollektiven Gesang eine ganz spezifische emotionale Wirkmächtigkeit unterstellten, die mit den sozialistischen Erziehungszielen korrespondierte. Zweitens sind die Lieder- und Musiklehrbücher zu Beginn der 1950er Jahren gefüllt mit neuen Liedern für die heranwachsenden Kinder und die Jugendlichen. Es waren Lieder, die im Besonderen dafür entstanden und einstudiert werden sollten, um von den Pionieren und FDJlern auf Feiern, zu Gedenktagen, zu Demonstrationen gesungen zu werden. Diese neuen Lieder forderten offensichtlich bestimmte Gefühlshaltungen und Einstellungen von den heranwachsenden Generationen ein. Die Erziehung zu einer erwünschten Gefühlshaltung *mit* einer emotionalen Praktik wie dem gemeinschaftlichen Singen scheint ein nicht unbedeutendes Thema in der frühen DDR gewesen zu sein.

Diese Eindrücke zum behaupteten Zusammenhang von gemeinschaftlichen Singen, Emotionen und sozialistischen Erziehungsvorstellungen werden im

² Groß 1950, S. 25.

Folgenden genauer unter die Lupe genommen. Obwohl hier auch Referenzen auf die Diskurse und Entwicklungen im Nationalsozialismus und in der BRD präsentiert werden, strebt der vorliegende Beitrag keinen systematischen Vergleich an, sondern fokussiert auf musikpädagogisches Schrifttum in der DDR sowie beispielhaft auf das neu entstandene Massenlied von den Blauen Fahnen, ohne jedoch Entwicklungslinien und parallele Diskurse aus den Augen zu verlieren.

Im Bewusstsein darüber, dass Erziehung ein vieldefinierter, umkämpfter, gar „anstößiger“ Begriff für Pädagogen und Erziehungswissenschaftler ist,³ wird hier in Anlehnung an Émile Durkheim ein weitgefasstes Verständnis vorge schlagen, das die erzieherische Rolle des Staates in den Blick nimmt. Erziehung ist demnach eine „eminent soziale Angelegenheit“, „ein Mittel, mit dem die Gesellschaft [...] die Bedingungen ihrer eigenen Existenz erneuert“.⁴ Durkheim verweist auf zwei Aspekte:

„[Es] muss eine Generation von Erwachsenen einer Jugendgeneration gegenüber stehen, und es muss eine Einwirkung der ersteren auf die letztere stattfinden. Bleibt uns nur noch zu definieren, welcher Art diese Einwirkung ist.“⁵

Erziehung kann demzufolge als „planmäßige Sozialisation der jungen Generation“⁶ gelten, als ein zeitlich abgeschlossener intentionaler Prozess einseitiger Einflussnahme. Die gesellschaftliche Funktion der Erziehung ist unter anderem darin zu sehen, die vorherrschende moralische Vorstellung einer Gesellschaft, die „ausreichende Gemeinsamkeit von Gedanken und Gefühlen“⁷ den zu erziehenden Generationen mit auf den Weg zu geben.

Dieser Idee der Erziehung als Generationsverhältnis liegt ebenso ein breiteres Verständnis von Institutionen und Orten zu Grunde, an denen Erziehung stattfindet.

„Impliziert wird, dass die erzieherische Tätigkeit – auch über Familie und Schule hinaus – eine bewusste ist, dass darin bestimmte Zwecke gesetzt werden, dass dabei kulturelle und sittliche Gehalte mitgetragen und mitgeschaffen werden und das eine Sensibilität für die Orte besteht, an denen die Auseinandersetzung um solche Gehalte lebendig bleibt.“⁸

Die pädagogischen Bemühungen lassen sich im Falle der frühen DDR ausdrücklich jenseits der klassischen Erziehungsinstitutionen Schule und Familie ausmachen. Die einzig zugelassene Jugendorganisation FDJ, die sich in den

³ Siehe dazu Tenorth 2000, S. 14.

⁴ Durkheim 1984, S. 45 f.

⁵ Durkheim 2012, S. 73.

⁶ Ebd., S. 76.

⁷ Ebd., S. 81.

⁸ Frost 2008, S. 170.

1950er Jahren zu einer Massenorganisation entwickelte, organisierte in enger Verbindung und Abstimmung mit den Schulen, zum Teil in Personalunion von Lehrer/Lehrerinnen und Pionier- bzw. FDJ-Funktionär die Freizeitaktivitäten der Kinder (von 6 bis 14 Jahre in der zur FDJ zugehörenden Pionierorganisation Ernst Thälmann) und Jugendlichen (14 bis 24jährigen FDJler).

So war die Entscheidung darüber, was im schulischen Musikunterricht für Liedgut einzustudieren ist, auch von der Frage beeinflusst, zu welchen Anlässen die Kinder und Jugendlichen welche Lieder singen können müssen. Diese institutionelle und personelle Verknüpfung der Schule mit dem Freizeitbereich, also der FDJ, ist ein Spezifikum der DDR.⁹ Des Weiteren war das Interesse des Staates an der Einflussnahme auf die Erziehung ihrer „Hausherren von Morgen“ – so die Formulierung im Jugendkommuniqué „Der Jugend Vertrauen und Verantwortung“ von 1963 – in der DDR besonders ausgeprägt. Diesen Eindruck fängt Dorothee Wierling in dem Begriff „Erziehungsdiktatur“ auf.¹⁰

Ziel dieses Beitrags ist es deswegen auch, die Art dieser einseitigen intentionalen intergenerationellen Einflussnahme, also Erziehungsstrategien in der frühen DDR zu charakterisieren und genau danach zu fragen, welche „Gedanken und Gefühle“ die jüngeren Generationen vermittelt bekommen sollten. Hierbei soll der Begriff der Gefühlserziehung durchaus in seiner Doppeldeutigkeit verstanden werden und die Erziehung von erwünschten Gefühlslagen mit Gefühlen am Beispiel kollektiven Gesanges umfassen.

2 Zwischen Misstrauen, Apathie und Enthusiasmus: Jugendliche Gefühlslagen 1945

Für viele Beobachter war es im Frühsommer 1945 unübersehbar und auch verständlich, dass es bedenklich stand um die emotionale Befindlichkeit deutscher Kinder und Jugendlicher. Diese Beobachtungen sind als Ausgangspunkt der sozialistischen Gefühlserziehung um 1950 zu betrachten, weshalb sie hier ausführlicher dargestellt werden.

Eine Studie der amerikanischen Militärregierung in Deutschland im Jahr 1946 offenbarte beispielhaft die desaströse emotionale und physische Verfassung der Jugendlichen in einer hessischen Kleinstadt. Täglich konfrontiert mit Tod und Trauer, mussten sie den Verlust von Familienmitgliedern verarbeiten, fehlende Elternteile im Familiengefüge ersetzen oder waren gar ganz verwaist. Viele Freunde und Altersgenossen starben im Krieg. Diese Verlust-

⁹ Zur Gründung der FDJ und den Anfangsjahren der Jugendorganisation siehe ausführlicher Ansgor 1996; Mählert 1995.

¹⁰ Wierling 1994.

erfahrungen prägten die Alltagswahrnehmungen der Kinder und Jugendlichen in der unmittelbaren Nachkriegszeit. Hinzu kamen Obdachlosigkeit, Armut, Krankheiten, chronische Unterernährung und daraus resultierend Jugendkriminalität. Wie die Studie herausstellte, führten diese Bedingungen zu einer weitverbreiteten Apathie und emotionalen Indifferenz sowie zu Ablehnung und Misstrauen gegenüber jeglichen politischen Bemühungen.¹¹

Der Bericht der amerikanischen Militärregierung konstatierte „markante Anzeichen emotionaler Gefühlslosigkeit [sic]“ unter den Lehrern, die sich auf die Schüler übertrüge.¹² Die Jugend, so das Fazit der Studie, sei ohne Überzeugung, Hoffnung oder Perspektiven, erschöpft, ausgebrannt und desillusioniert. Diese Ausgangssituation ist für die Jugend in ganz Deutschland anzunehmen. Im Umgang mit dieser attestierten emotionalen Indifferenz gab es jedoch auffällige Unterschiede in Ost und West.

Die kommunistischen Tonangeber in der SBZ, geschult in ihrem sowjetischen Exil, wussten von Beginn an um die Bedeutung der Jugend für den Neuaufbau eines sozialistischen Deutschlands. Daraus resultierte die Notwendigkeit, diese als Verfechter der sozialistischen Visionen der neuen, besseren Zukunft zu gewinnen: „Das Tor in die Zukunft muss unserer jungen Generation weit geöffnet werden“, forderte Alfred Baran am 29. September 1945 in der sächsischen Volkszeitung. „Somit ist der Zeitpunkt gekommen, an dem sich die gesamte deutsche Jugend am Wirken und Streben ihres Volkes beteiligen kann.“¹³ Die Berichte in den Tageszeitungen der SBZ zeichneten das Bild einer Verlierer- und Opfergeneration. „Heute liegt die deutsche Jugend zerfetzt, verscharrt auf den Trümmern der deutschen Städte. Geopfert der Tyrannei einer erlogenen Pflicht.“¹⁴ Die Jugendlichen selbst beschrieben sich als unschuldig für das begangene Unrecht. So stünden sie „vor den Ruinen“ ihrer Jugend, beklagten, dass sie um zwölf Jahre, betrogen worden seien, ihre „seelische Zerstörung“.¹⁵ Die Nationalsozialisten hätten sie mit ihren „satanischen Erziehungsmethoden“ auf „eine schiefe Bahn gelockt“.¹⁶ Sich dieser ‚zerstörten‘ Jugend anzunehmen hatte in der SBZ oberste Priorität. So schlossen die Berichte vor allem in KPD-Zeitungen einheitlich mit der Forderung: „Dieser Jugend nun den Weg zu zeigen, ist die Pflicht und allererste Aufgabe“.¹⁷ Neu entstandene Jugendausschüsse, Vorläufer der 1946 gegrün-

¹¹ Vgl. Füssl 1995, S. 103.

¹² Ebd., S. 103.

¹³ Baran 1946, S. 1.

¹⁴ Becker 1945, S. 3.

¹⁵ Domann 1945.

¹⁶ Wolf 1945, S. 2.

¹⁷ Ebd.

deten FDJ,¹⁸ warben nachdrücklich um die zurückgezogene „zerstörte“ und „apathische“ Jugend. Freizeitangebote, wie Sport, Nähen (für Mädchen), Lesezirkel, Tanz in neu eingerichteten Klubhäusern sollten der Jugend nicht nur schnell und nachhaltig aus der Illusionslosigkeit heraushelfen, sondern sie zugleich im Geiste der „antifaschistischen Kampffront“ zum „Aufbau eines kämpferisch demokratischen Deutschlands“¹⁹ erziehen.

Die Strategie der kommunistischen Jugendführer war die, ein positives emotionales Angebot zu schaffen. Nicht nur, dass die kommunistische Jugendzeitschrift „Neues Leben“ mit Abbildungen lachender, gesund und wohlgenährt aussehender, Zufriedenheit und Tatkraft ausstrahlender Jugendlicher illustriert wurde, die Jugendausschüsse warben ganz konkret mit einem emotionalen Gegenangebot zur vorherrschenden Gefühlslage deutscher Kinder und Jugendlicher: „Darum kommt zu uns! Spielt, singt und tanzt und schafft mit uns ein neues Deutschland einer neuen lebensfrohen und menschlichen Jugend“, formulierte zum Beispiel Ingeborg König für den Antifaschistischen Jugendausschuss in Halle (Saale).²⁰

Die gleiche Strategie des positiven emotionalen Angebotes kennzeichnete ebenso den Prozess der Gründung der FDJ. So tagte zwischen dem 8. und dem 10. Juni 1946 das 1. Parlament der „jungen demokratischen Massenorganisation Freie Deutsche Jugend“ in der Stadt Brandenburg. Während dieser Veranstaltung folgten die Organisatoren dem gleichen Narrativ: Die Jugend sollte „vom ganzen Herzen Baumeister der neuen Zeit“ werden und am „Neuaufbau der Heimat führend mitwirken“. „In unseren Händen liegt es, die Zukunft zu gestalten“. Als Motivation oder auch Belohnung forderte das Parlament „Freude und Frohsinn“ als Grundrecht ein, neben dem Recht auf Arbeit, Bildung und Erholung.²¹

Festzuhalten gilt, dass es aus der Perspektive der kommunistischen Jugendführer im Prozess der Neuorientierung nach 1945 notwendig war, die Jugend für das Modell einer besseren und überlegeneren sozialistischen Jugend zu motivieren. Sie sollten nicht nur für die Beseitigung der Trümmer in den Städten und in den Köpfen oder den Wiederaufbau gewonnen werden, sondern vielmehr für den Neuaufbau der Heimat. Für diesen Zweck war es dringend nötig, der „desillusionierten“, „apathischen“ Jugend ein überzeugendes

¹⁸ Die Gründung von kommunistischen Jugendausschüssen ging zurück auf einen Befehl vom 31. Juli 1945 von General Georgij Konstantinovič Žukov, dem Vorsitzenden der sowjetischen Militäradministration. Dieser Befehl zielte gleichzeitig darauf, alternative Bemühungen zur Gründung von Jugendverbänden zu verbieten und damit Pluralität im Kern zu ersticken. So führte diese Politik im März 1946 zur Gründung der FDJ, der einzigen zugelassenen und als überparteilich und gesamtgesellschaftlich deklarierten Jugendorganisation.

¹⁹ Wolf 1945, S. 2.

²⁰ König 1945, S. 2.

²¹ Freie Deutsche Jugend (Hg.) 1946.

und starkes emotionales Gegenangebot zu machen, das von Heimatliebe, Vertrauen in die Zukunft, Zuversicht, Enthusiasmus, ‚Frohsinn‘ und dem Gefühl der Zugehörigkeit geprägt war. Das Erlernen dieser positiven Gefühlshaltung wurde genau aus diesem Grunde zu einem Grundpfeiler pädagogischer Programme in der SBZ und später in der DDR. Eingedenk der diagnostizierten seelischen Verfassung der deutschen Jugendlichen in der unmittelbaren Nachkriegszeit, zielte dieses Programm nicht mehr und nicht weniger auf eine emotionale Umerziehung der Kinder und Jugendlichen. Wie sollte diese emotionale Umerziehung funktionieren? Was waren Diskurse, Strategien, und welches emotionale Repertoire im konkreten galt es für die Jugend neu zu erlernen?

3 Die Erziehung mit Gefühlen: Zur emotionalen Wirkmächtigkeit der Musik

Um 1950 kämpften Musikpädagogen in der DDR für eine – in ihren Augen angemessene – Anerkennung nicht nur der Musikausbildung in dem sich neu konstituierenden Schulsystem, sondern auch für ein lebendiges musikalisches Leben im Alltag. Doch allein der Blick auf die desaströse Lage der Schulbildung in der unmittelbaren Nachkriegszeit erklärt, warum Musikerziehung realiter nur eine untergeordnete Rolle spielte. Die Chronik der 15. Grundschule Leipzig²² schildert exemplarisch die großen Schwierigkeiten, einen geregelten Schulalltag zu organisieren. So konnte der Unterricht erst im November 1946 beginnen. Wiederholt notierte der Chronist, dass durch Kälte und fehlende Kohlen nur ein Klassenzimmer zur Verfügung stand. Im März 1947 verzeichnet die Chronik einen regelmäßig hohen Krankenstand unter den Lehrern und Schülern. Daher konnte auch die zeitgleiche Anordnung, vollen Unterricht zu erteilen, in dieser Schule nicht annähernd umgesetzt werden. Im Herbst 1947 nahm nach Aussagen des Chronisten die „Schuhnot bedenkliche Formen an“: Viele Kinder könnten nicht zum Unterricht kommen, da sie keine Schuhe besäßen, oder sie könnten nur an trockenen Tagen kommen, da Holzpantinen für schlechte Witterung nicht geeignet seien. Andere Entschuldigungen führen große Schwäche infolge von Mangelernährung an. Einige Kinder konnten nicht erscheinen, weil sie mit ihren Eltern beim ‚Hamstern‘ von der Polizei erwischt worden waren.²³ Erst im Frühjahr 1948 scheint sich etwas Normalität eingestellt zu haben. So fand die erste Sitzung

²² Vgl. Chronik der 15. Grundschule Leipzig, vom Jahre 1875 an, ASL B 8 231-7986, o. S. Alle folgenden Zitate stammen aus dieser Chronik.

²³ Ähnliche Probleme verzeichnete die amerikanische Militärregierung für Hessen. Vgl. Füssl 1995, S. 112 f. Zu Nordrhein-Westfalen vgl. Weigele 1998, S. 48 ff.

der FDJ im Haus statt. Im Frühsommer und Sommer des Jahres 1948 gab es drei Schulkonzerte mit Chor und Orchester unter Beteiligung der Lehrer.

Es verwundert angesichts solcher Schwierigkeiten nicht, dass sich Bildungspolitik auf die Kernfächer konzentrierten. Zahlreiche Beschwerden von Eltern und Lehrer in der SBZ in diesen Jahren zeigen, dass nur an sehr wenigen Schulen ein wirklicher Musikunterricht stattfand.²⁴ Musikwissenschaftler und -pädagogen schlugen angesichts dieser Entwicklungen Alarm. Sie bemühten sich, die Relevanz der schulischen Musikerziehung für die sozialistischen Erziehungsziele herauszuheben, um damit nicht nur das Unterrichtsfach sondern auch der Musikpflege in der Freizeit der Jugendlichen zu stärken.

Zwei Argumentationsstrategien fallen dabei auf: Erstens stellten sich Musikpädagogen in eine Traditionslinie zur „musischen Erziehung“, die in den 1920er Jahren, parallel zur beginnenden Jugendbewegung populär wurde, um zweitens die besondere gemeinschaftsstiftende Funktion kollektiven Gesanges zu betonen. Musik und Emotionen stünden in einem besonderen Wechselverhältnis zu einander, so die Grundüberzeugung beider Argumentationen. Nach Ansicht der Wortführer sei durch die besondere emotionale Wirkmächtigkeit eine fest etablierte und professionelle Musikerziehung innerhalb des sozialistischen Erziehungssystems unerlässlich.

3.1 Das Erbe der ‚musischen Erziehung‘ und die emotionale Kraft gemeinschaftlichen Gesanges

Angesichts der oben charakterisierten desaströsen Gefühlslage der Kinder und Jugendlichen nach Ende des Krieges suchten Pädagogen nach Konzepten, die den Kindern und Jugendlichen erlaubten, sich – in zeitgenössischer Terminologie „sittlich“ zu erneuern. Fündig wurden sie in der reformpädagogisch inspirierten Debatte um die Persönlichkeitsbildung durch ganzheitliche Erziehung, deren Kern die Idee der ‚Menschenbildung‘ durch Musik war.

Bereits in den bürgerlichen Gesangsvereinigungen des 19. Jahrhunderts und später in den Arbeitergesangsvereinigungen im deutschsprachigen Raum etablierte sich die Idee, dass Singen Gemeinschaftsgefühle herausbilden und stärken kann sowie über geeignete Lieder Wertvorstellungen vermittelt werden können. Doch erst nach der Jahrhundertwende, parallel zur Entwicklung der Jugendbewegung in Deutschland, begann eine systematische pädagogische Diskussion darüber, wie mit Hilfe der Musik, genauer des gemeinsamen Gesanges, Jugend erzogen werden könne. Dieser Diskurs basierte auf Vorstellungen einer ganzheitlichen Erziehung von Kopf, Herz und Verstand. Statt Gelehrsamkeit ging es den Vertretern um Charakterbildung und Persön-

²⁴ Vgl. Kommission für Schulmusikreform 1946, Sitzungsprotokolle, BA SAPMO DR2 698.

lichkeitsentwicklung. Die Idee der „Menschenbildung“ durch Musik kristallisierte sich Ende der 1920er Jahre im Rahmen der Jugendmusikbewegung im Begriff der „musischen Erziehung“ heraus.²⁵ Die Suche nach dem „Wahren“, dem „Echten“, die Vorstellung von einer intakten Gemeinschaft kennzeichnete das Programm der „musischen Erziehung“. Die feste Überzeugung von der besonderen emotionalen Wirkmächtigkeit von Musik fand in diesem pädagogischen Konzept seinen Ausdruck und seine Anwendung. Die Idee der musischen Erziehung speise sich aus der Ablehnung von Intellektualisierung, Verwissenschaftlichung und Rationalisierung der Erziehung sowie einer Hinwendung zur „verinnerlichten und reinigenden geistig-seelischen Urkraft“²⁶ der Kunst – insbesondere der Musik. Gemeinschaftserziehung war erklärtes Ziel der pädagogischen Bemühungen. „Musisches Leben soll gemeinschaftsfördernde Kräfte entfalten“. Ihre Vordenker betonten die Kraft des musischen Prinzips zur „seelischen Erhebung“ und „rauschhaften Erregung“, und damit den direkten Einfluss auf den Emotionen der zu Erziehenden. Musik war in diesem Konzept die Mitte, der Schlüssel, um das tiefste Innere des Menschen zu erreichen und zu formen.²⁷ Mit diesen Überzeugungen ließ sich die musische Erziehung problemlos in nationalsozialistische Erziehungsideologie integrieren, wie sich am Beispiel des 1929 von Gerhard Götsch gegründeten „Musikheimes für musische Erziehung“ in Frankfurt/Oder zeigen lässt. Dort boten die Verfechter der musischen Erziehung Kurse für Volksschullehrer an. Mit diesen Angeboten geriet die musische Erziehung nach 1933 rasch in den Fokus der völkischen Erziehung. So fanden die Lehrgänge in Frankfurt/Oder auch während der Zeit des Nationalsozialismus und mit Unterstützung nationalsozialistischer Bildungspolitik statt.²⁸

Erstaunlich an den Wiederbelebungsversuchen des musischen Prinzips um 1950 sowohl in Ost- als auch Westdeutschland ist, dass diese Diskurse mit einer kompletten Ausblendung der nationalsozialistischen Zwischenjahre funktionierten. Denn trotz dieser nationalsozialistischen Vereinnahmung dieser Idee des Musischen, zeigen Fachzeitschriften²⁹ aus den Nachkriegsjahren, wie nahtlos in allen Teilen Deutschlands Musikpädagogen an das Konzept der ganzheitlichen Menschenbildung durch ‚musische Erziehung‘ anknüpften.³⁰ Dieser Befund scheint kaum verwunderlich, erhielten doch einige

²⁵ Vgl. Freyer 1928 und Seidenfaden 1962, S. 149.

²⁶ Vgl. Gruhn 2003, S. 232 ff.

²⁷ Vgl. Seidenfaden 1962, S. 19.

²⁸ Zu Georg Götsch vgl. Gruhn 2003, S. 242 ff.; Seidenfaden 1962, S. 14 ff.; Götsch 1940.

²⁹ Zum Beispiel für die BRD: Junge Musik 1950-1957; Musik im Unterricht 1949-1955; Zeitschrift für Musik 1951-1955 und für die DDR: Musik in der Schule 1949-2003.

³⁰ Vgl. Weigele 1998, S. 14 ff.

der Protagonisten ihre Ausbildung in den musischen „Musikheimen“. Weiterhin hatte die musikalische Erziehung der nationalsozialistischen Jugend ja bereits belegt, dass sich mit Musik, insbesondere im gemeinschaftlichen Singen die Herzen der Jugend erobern ließen. So liest sich das Kernargument der Musikpädagogen nach 1945 auch vor diesen Erfahrungshintergrund. Demnach vermag eine „sorgfältige Auswahl wertvoller Musik“ die „sittlichen Kräfte im Menschen [zu] stärken“ und zur Bildung der Jugend zu „sittlich selbstverantwortliche[n] Person[en]“ beitragen.³¹ Während sich jedoch der bundesrepublikanische Diskurs Mitte der 1950er Jahre vom musischen Prinzip abwandte,³² ließen sich die alten Ideen sehr gut in das Konzept einer ganzheitlichen Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit integrieren.

Während diese Debatten in Fachzeitschriften ausgetragen wurden, offenbart die musikpädagogische Literatur der frühen 1950er Jahre in der DDR eine weitere Traditionslinie, die nicht unerwähnt bleiben soll, im Rahmen des Aufsatzes jedoch weniger Beachtung finden kann. Zahlreichen Übersetzungen von Handbüchern zur Musikerziehung aus dem Russischen gerade bis Mitte der 1950 lassen den Einfluss des sowjetischen „Bruderlandes“ erkennen,³³ in dem gemeinschaftliches Singen in der staatlichen Jugendorganisation Komsomol ebenfalls sehr verbreitet war.

3.2 Singen, Gemeinschaft und Gefühle

Die Bemühungen um gemeinschaftliches Singen zur Erziehung der neuen sozialistischen Jugend starteten von zwei Seiten. Zum einen wussten die im russischen Exil geschulten Leiter der kommunistischen Jugendausschüsse um die Bedeutung des kollektiven Gesanges. Zum anderen versuchten Musikpädagogen die Relevanz von Musikerziehung für die sozialistische Gesellschaft mit den oben genannten Argumenten herauszuheben. Die Diskurse zeigen, dass gemeinschaftliches Singen als ein probates Mittel der Erziehung zu einer bestimmten Gefühlshaltung galt.

³¹ Verband Deutscher Schulmusiker 1949, S. 3.

³² Einen „heilsamen Schock“ so Gruhn 2003, S. 293 ff. löste Theodor Adorno 1954 aus mit seinem Generalangriff gegen die musikpädagogischen Diskurse um das musische Prinzip und damit gegen nationalsozialistische Traditionslinien während der Darmstädter „Arbeitswoche des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung“. Vgl. Adorno 1954, S. 111 ff. Mit dem Hinweis: „Nirgends steht geschrieben, dass Singen not sei“, deckte er die ideologisch fragwürdigen Wurzeln des Musischen auf. Vgl. Adorno 1982, S. 81. „Adornos kritischer Stachel saß tief in den Köpfen einer jüngeren Generation“, so Gruhn 2003, S. 297. Diese folgte nun nicht mehr „den musischen Vätern, sondern der kritischen Rationalität.“ Die daraufhin entwickelten Konzepte für das Unterrichtsfach Musik legten den Fokus eher auf musikalische Bildung als auf ‚musische Erziehung‘ mit einer expliziten Ausklammerung von Emotionen als Bildungsgegenstand. Vgl. Segler/Abraham 1966.

³³ Zum Beispiel Rumer 1955, ursprünglich 1952 in Moskau publiziert.

So konnten Jugendliche im August 1945 in einem Aufruf lesen:

„Bub und Mädel Hand in Hand werden nicht mehr, ausgerichtet in knatternden Marschtritt, die Pflastersteine geradeklopfen, sondern im bunten Kleide wie einst mit Sang und Lautenspiel die Heimat durchstreifen. Sie werden keine blutrünstigen Lieder gröhlen, sondern die alten Volksweisen oder jene Kampflieder singen, die von besserer Zukunft friedliebender Menschen zu uns sprechen. Jungen und Mädels werden die alten Volksweisen tanzen, wie sie jedes heimatliebende Volk in seiner Weise und nach seinem Rhythmus beschwingt.“³⁴

1946, im ersten unter der sowjetischen Militäradministration herausgegebenen Lehrplan ist weiterhin folgende Argumentation zu finden:

„Das Singen ist eine unmittelbare Lebensäußerung des Menschen. Es bringt seelische Regungen zum Ausdruck, beschwingt und steigert das Lebensgefühl. Andererseits hebt es den Singenden über sich selbst hinaus und öffnet ihn für überpersönliches Erleben.“³⁵

Diese Schriften stellten gerade den vergemeinschaftenden Aspekt von kollektivem Gesang in das Zentrum ihrer Argumentationen. Dieser Aspekt erwies sich als besonders kompatibel mit den Ideen einer sozialistischen Erziehung. So sind Handbücher für Pionierleiter und FDJ-Funktionäre, in denen es um die Gestaltung der nachmittäglichen Zusammenkünfte oder Ferienaktivitäten geht, gespickt mit Hinweisen, wie folgendem:

„Der gemeinsame Gesang belebt die Feier, hebt die Stimmung, schließt die Kinder zu einem freundschaftlichen Kollektiv zusammen. Durch die gemeinsam ausgesprochenen Worte entstehen bei allen die gleichen Gefühle, Gedanken, Bestrebungen.“³⁶

Kollektivität, Solidarität und Heimatliebe waren zentrale Aspekte einer sozialistischen Erziehung, wie Walter Ulbricht in seinem Referat auf dem V. Parteitag hervorhob.

„Sozialistische Erziehung heißt: Allseitige Entwicklung der Persönlichkeit, Erziehung zur Solidarität und kollektiven Handeln, Erziehung zur Liebe zur Arbeit, Erziehung zur kämpferischen Aktivität, Vermittlung einer hohen theoretischen und musischen Allgemeinbildung. Entfaltung aller geistigen und körperlichen Fähigkeiten, das heißt, Bildung des sozialistischen Bewusstseins zum Wohle des Volkes und der Nation!“³⁷

³⁴ Antifaschistisches Jugendkomitee Magdeburg, Magdeburg ruft seine Jugend, in: Volkszeitung. Organ der KPD für die Provinz Sachsen, 25. August 1945, S. 3.

³⁵ Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung in der sowjetischen Besatzungszone 1946, S. 21.

³⁶ Handbuch des Pionierleiters 1952, S. 533.

³⁷ Zitiert in: Lehrplan 1959, S. 11.

Dieses Erziehung zu Gefühlen, so das übergreifende Argument, lässt sich im besonderen über die musische (im Bezug auch Musikerziehung) Erziehung gewährleisten, wie es ganz explizit im Lehrplan herausgestellt wird. „Musische Erziehung ist vor allem Gefühlserziehung und steht deshalb in enger Verbindung zur moralischen Erziehung“.³⁸

Diesen Überlegungen folgend, bestand für das Ministerium für Volksbildung die Notwendigkeit, geeignetes Liedgut festzulegen, Liedwettbewerbe auszu-loben beziehungsweise die Neukomposition entsprechender Lieder in Auftrag zu geben oder wenigstens anzuregen. Auch die eingangs erwähnten ‚Neuen Deutschen Volkslieder‘, zu denen ‚Blaue Fahnen nach Berlin‘ gehört, komponierte Hanns Eisler im Auftrag des Zentralrates der FDJ für das Deutschlandtreffen der Jugend in Berlin.³⁹

Musiklehrpläne, Lehrbücher⁴⁰ und Liederbücher für Pioniere und jugendliche FDJler, spiegeln deutlich wieder, welches Repertoire an Liedern als besonders geeignet galt, für die Erziehung einer sozialistischer Moral und entsprechender Gefühle.

4 ‚Singt ein neues Fahnenlied‘: gemeinschaftliches Singen als emotionale Praktik

Auf den Straßen, auf den Bahnen
Seht ihr Deutschlands Jugend ziehn
Hoch im Blauen fliegen Fahnen
Blaue Fahnen nach Berlin
Links und Links und Schritt gehalten
Lasst uns in der Reihe gehen
Unsere Fahnen sich entfalten
Um im Sturm voran zu wehen

Hebt die Fahnen, laßt sie schweben
Singt ein neues Fahnenlied
Wir sind Deutschlands neues Leben
Und der Friede mit uns zieht
Macht des Friedens, Du wirst siegen
Ziehst in alle Herzen ein
Blaue Fahnen werden fliegen
hoch im blauen Himmelsschein

³⁸ Lehrplan 1959, S. 13.

³⁹ Vgl. Eisler 1973, S. 201.

⁴⁰ Vgl. Siedentop 2000.

Aus dem Blauen strahlt die Sonne
 und sie leuchtet Deutschland, Dir
 Links und links singt die Kolonne
 Freie Deutsche Jugend, wir
 Laßt uns neu die Heimat bauen
 Laßt uns fest zusammen stehen
 Blaue Fahnen hoch im Blauen
 Werden über Deutschland wehn.⁴¹

Lieder als Quelle zu betrachten, liegt der Geschichtswissenschaft nicht besonders nah. Das liegt sicherlich hauptsächlich daran, dass eine Analyse von Musik einen anderen Zugang benötigt, als es der Umgang mit Textquellen oder auch Bildquellen erfordert. Lieder sind aber eine besonders geeignete Quelle, um Wertvorstellungen und Gefühlskonzepte einer Gesellschaft erschließen zu können. Lieder sind erstens als ein musikalisches *Produkt* zu sehen und zu analysieren. Zweitens lässt sich die Bedeutung von Liedern in bestimmten gesellschaftlichen und historischen Kontexten nur dann erschließen, wenn herausgearbeitet wird, wie, zu welchen Anlässen, in welcher Häufigkeit und von wem diese Lieder gesungen wurden. Sie werden demzufolge in den Kontext der Praktik des Singens beziehungsweise Musizierens gesetzt. Drittens hängt die Wirkung eines gesungenen Liedes von den Bedingungen seiner Performance ab. So unterscheidet sich der Live-Auftritt des FDJ-Chores am Abend des 27. Mai 1950 im Defa-Theater vor diesem speziellen Publikum hörbar von Studioaufnahmen des Liedes, die später auf Schallplatten und heute auf CD verfügbar sind. Anhand dieses analytischen Dreiklanges Produkt-Praktik-Performance lässt sich ein Zugriff für die geschichtswissenschaftlich relevante Fragestellung nach Musik und Emotionen erarbeiten. Das Lied ‚Blaue Fahnen nach Berlin‘ gilt bis Ende der 1970er Jahre als eines der prominentesten Lieder der FDJ. Es steht exemplarisch für die in der DDR der 1950er Jahre populäre Form des Massenliedes. Die klare, prägnante musikalische Gestaltung dieser Lieder ist charakteristisch und soll das inhaltliche Anliegen unmittelbar verständlich machen. „Die Massenwirksamkeit“, so die Liedforscherin Inge Lammel, ergibt sich aus der „direkten Einflussnahme auf das Fühlen, Denken, Handeln vieler Menschen“. Damit würden diese Lieder zum „aktiven Beteiligtsein“ an den „neuen Aufgaben motivieren“. ⁴² Die Uraufführung des Liedzyklus fand am 22. Mai (also fünf Tage vor dem eingangs beschriebenen Konzert) in Anwesenheit führender Vertreter der DDR-Regierung und Abordnungen der FDJ aus allen Bezirken statt. ⁴³ Wie es in der Zeitung Neues Deutschland hieß, vermochten Eisler und Becher mit

⁴¹ Becher/Eisler 1950, S. 15.

⁴² Lammel 1988, S. 68.

⁴³ Vgl. Grabs 1978, S. 102.

diesen (Auftrags-)Liedern „das Verlangen der fortschrittlichen Jugend unseres Volkes nach einem Liedgut erfüllen, das ihrem Empfinden wahrhaft entsprechen dürfte“.⁴⁴

In der Tat vermittelt das Lied Enthusiasmus und vorandrängende Aktivität. Dieses Gefühl entsteht vor allem beim Hören der Rundfunkaufnahme, die von der Spontanität und Begeisterung des Publikums lebt. Weitere verfügbare Studioaufnahmen, wie die des großen Rundfunkchores Berlins⁴⁵ lassen diesen Höreindruck vermissen. Das liegt zum einen an dem fehlenden Publikum, zum anderen an der Wahl eines langsameren Tempos und an der Professionalität der Chöre. Die musikalische Korrektheit geht dabei einher mit einer vergleichsweise zurückhaltenden Interpretation. Musikalisch ist der Eindruck von Enthusiasmus in der Verwendung von Triolen und Trillern bereits in der Introduktion begründet (siehe Abb.⁴⁶), sowie in dem „frischen Marsch-Rhythmus“, den Eisler selbst als solchen in der Notation bezeichnete.

Lied von der blauen Fahne

15

Frishes Marchtempo *Allegro*

1. Auf den Hie - den, auf den
2. Hält die Fah - nen, hält sie
3. Aus dem Hie - en strahlt die

1. Hie - nen sieht ihr Deutschlands Zu - gen nicht.
2. Ich - nen, sieht ihr Hie - nen nicht.
3. Hie - nen, sieht ihr Hie - nen nicht.

Hoch im Hie - en Hie - gen
Hoch im Hie - en Hie - gen
Hoch im Hie - en Hie - gen

16

1. Hie - nen, sieht ihr Hie - nen nicht.
2. Ich - nen, sieht ihr Hie - nen nicht.
3. Hie - nen, sieht ihr Hie - nen nicht.

Hoch im Hie - en Hie - gen
Hoch im Hie - en Hie - gen
Hoch im Hie - en Hie - gen

Abb.: Notentext

Der häufige Wechsel zwischen Achtel-Noten in Staccato, der vorantreibende Rhythmus durch punktierte Achtel-Noten im Wechsel mit sechzehntel Noten

⁴⁴ Neues Deutschland vom 24. Mai 1950.

⁴⁵ <http://www.youtube.com/watch?v=8C4Mjy7OMMI> (letzter Zugriff 24. August 2012).

⁴⁶ Abbildung des Notentextes entnommen aus Eisler/Becher 1950, S. 15.

in der Klavierbegleitung, das Fehlen jeglicher musikalischer Pausen am Ende der Strophen in der Melodie – sind die musikalischen Mittel, die das vorantreibende Element symbolisieren, das Fortschreiten der Jugend, das seinen Ausdruck im Text findet. Die Melodie ist gekennzeichnet durch eingängige, sich wiederholende Phrasen. Bemerkenswerte Notensprünge im Melodieverlauf markieren ihrerseits die zentralen Worte und Phrasen wie: „Straßen“, „Eisenbahnen“ (die für den Fortschritt stehen), „Jugend“, „blau“ oder die „Fahne“. Der Eindruck der „Aktivität des Neubeginns“⁴⁷ – wie sich ein Mitglied der ersten FDJ-Generation im Nachhinein erinnerte – ist klar formuliert in der Kombination der Melodie mit dem Text. Die blaue Flagge, mit dem Symbol der aufgehenden Sonne vor dem blauen Hintergrund symbolisiert die Kraft der neuen Jugend. Verben, wie „entfalten“, „fliegen“ oder im Sturm „vorantreiben“ und „scheinen“ verweisen ebenso auf die positive, zukunftsorientierte Kraft der neuen Jugend. Die Jugendlichen selbst erscheinen als frisch, unverdächtig, die verkörperlichte Unschuld, frei von der Verantwortung gegenüber der Vergangenheit, gemeinschaftlich stark im Sturm, in Reihe marschierend und dabei singend. Wie es sich auch in anderen Quellen dieser Zeit widerspiegelt, findet sich in diesem Lied die Sehnsucht nach einem Neustart in eine bessere Zukunft. „Laßt uns neu die Heimat bauen/ Laßt uns fest zusammen stehen“. Auffallend an diesen Zeilen ist die Betonung des Neuen. Auch in frühen Aufrufen und Schriften für die Jugend ist immer vom Neuaufbau der Heimat die Rede und nicht vom Wiederaufbau. Diese sprachliche Nuance verweist auf etwas Grundsätzliches: Die sozialistischen Visionen knüpfen eben nicht an das Vergangene an, sondern schaffen etwas komplett Neues. So formuliert das Lied implizit ein emotionales Gegenbild der Vergangenheit. Es entsteht der Eindruck, dass mit der Identifizierung mit der neuen emotionalen Grundhaltung die alten Emotionen überwunden werden sollten, so zum Beispiel: Aktivität vs. Passivität; Enttäuschung vs. Zukunftshoffnung; Bewegung vs. Stagnation; gemeinschaftliche Stärke vs. individuelle Schwäche. Diese Deutung ergibt sich auch, stellt man das Lied von Becher/Eisler in eine Traditionslinie mit Arbeiterliedern des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. So ist das Narrativ: düstere Vergangenheit/Gegenwart vs. strahlende Zukunft ein stilistisches Merkmal dieses Liedtypus, ebenso die Betonung gemeinschaftlicher Stärke („Lasst uns in der Reihe gehen/ [...] lasst uns fest zusammenstehen“), was der Herausbildung eines kollektiven Selbstbewusstseins und der Abgrenzung nach Außen dient.⁴⁸

Doch auch eine andere Traditionslinie scheint spätestens in der Zeile „Singt ein neues Fahnenlied“ auf. Die Fahne stand bereits in den Liedern der nationalsozialistischen Jugend als Symbol einer voranschreitenden, vorwärtsdrän-

⁴⁷ Gotschlich 1999, S. 11.

⁴⁸ Vgl. Brauer 2012 (im Druck).

genden Jugend, wie in dem sehr populären Lied „Unsere Fahne flattert uns voran“ deutlich wird. Auch in diesem Lied steht die Fahne für eine „neue Zeit“, als das Symbol einer „neuen Jugend“. Auch in diesem Lied vermitteln Text und Melodie kollektive Kraft und Zuversichtlichkeit.

Dennoch unterscheidet sich die Eislersche Liedkomposition in Anspruch und Raffinesse sehr von den melodisch schlicht gehaltenen älteren Fahnenliedern. Die Rundfunkaufnahme lässt auch deutlich erkennen, dass die Melodie mitreißend, leicht erlern- und singbar ist, damit weist sie trotz und gerade wegen der kompositorischen Feinheiten alle wichtigen Merkmale von Massenliedern auf.

Dieser Befund deckt sich mit der Beobachtung der der Musikwissenschaftlerin Joy Calico, die die Neuproduktion von Liedgut in der DDR in Anlehnung an Eric Hobsbawm als Form der „Invented Tradition“ definierte.⁴⁹ So stellen diese Lieder Bezüge zu einer geeigneten und passenden Vergangenheit her (hier zur Arbeiterbewegung) und reagieren gleichzeitig auf die Anforderungen einer sich neu etablierenden Gesellschaftsform. Es lässt sich aber nicht übersehen, dass mit der Anknüpfung an Liedtypus (Fahnenlied, Kampflied) und die Praktik kollektiven Gesangs als Strategie emotionaler Vergemeinschaftung trotz gegenteiliger Behauptung in den Liedern selbst das Singen (selbst „neuer deutscher Volkslieder“, wie der Liedzyklus von Becher/Eisler programmatisch heißt) auch seine Traditionslinien zur nationalsozialistischen Gesangspraktiken hat.

Neben der Liedanalyse zeigt auch ein Blick auf Gesangspraktiken und Gebrauch dieses einen Liedes, wie die Überlegungen zur Gefühlsbildung über gemeinschaftliches Singen konkret umgesetzt wurden. Es ist kein Zufall, dass das Lied der blauen Fahne an jenem Abend im Mai 1950 auf so hörbare positive Resonanz stieß. Der Begeisterung der anwesenden Jugendlichen ging eine sorgfältige Vorbereitung voraus.

Obwohl die ‚Neuen Deutschen Volkslieder‘ nach Eislers Werkverzeichnis im Februar 1950 entstanden sein sollen und am 22. Mai 1950 uraufgeführt wurden, findet sich das Lied ‚Blaue Fahnen nach Berlin‘ als einziges aus dem Zyklus bereits 1949 im offiziellen Liederbuch der FDJ ‚Leben. Singen. Kämpfen‘.⁵⁰ Es nimmt nicht Wunder, dass das jugendliche Publikum dieses Lied an jenem Mai-Abend ohne hörbare Textschwierigkeiten mitsingen konnte. Ein Foto vom 24. Mai 1950 zeigt weiterhin einen Bahnwagen, von dem Jugendliche in ihren blauen FDJ-Hemden herunter winken. Auf dem Eisenbahnwagen ist neben dem FDJ-Symbol und der Losung ‚Seid Bereit‘

⁴⁹ Calico 2006, S. 145 f.

⁵⁰ Vgl. Ohne Autor 1949, S. 18.

auch der Schriftzug ‚Blaue Fahnen nach Berlin‘ zu lesen.⁵¹ In Kurt Maetzig's Dokumentarfilm über das Deutschlandtreffen ‚Immer Bereit‘ findet sich ebenfalls eine Aufnahme, die zeigt, wie Jugendgruppen Fahnen schwenkend und dieses Lied singend in Richtung Berlin marschieren. Es scheint, dass das Lied von den Blauen Fahnen in Vorbereitung auf das Deutschlandtreffen innerhalb der FDJ-Gruppen gut einstudiert worden war. Die Jugendlichen sangen es als verbindendes, Identität stiftendes Lied. So konnte es zu Recht zum Erkennungslied des Deutschlandtreffens werden.

In dieser emotional aufgeladenen Situation eines Festivals, wie dem Deutschlandtreffen, ist zu vermuten, dass der gemeinsame Gesang dieses einen im Vorfeld einstudierten Liedes die Ausprägung der erwünschten Gefühlshaltung von Zuversicht, Hoffnung, Stärke, Gemeinschaftlichkeit und Solidarität unterstützen konnte.

5 Fazit: Erziehung mit Gefühlen zu Gefühlen

Ist es möglich, eine emotionale Grundhaltung durch den wiederholten gemeinschaftlichen Gesang von Liedern einzuüben? Gerade darauf zielte die Musikerziehung in der DDR ab. Zwar lässt sich kaum mit unserem Material herausarbeiten, ob das Erziehungskonzept um 1950 breitenwirksam aufgegangen ist und die Jugendlichen im gemeinsamen Gesang tatsächlich das fühlten, was ihnen vorgegeben war zu fühlen, um sie damit zu sozialistischen Persönlichkeiten zu erziehen.

Doch lassen sich sehr wohl Relevanzen und Indizien dafür herausarbeiten, dass in der DDR die Erziehung von bestimmten Gefühlshaltungen mittels Gefühle, dass heißt mittels einer gefühlsbetonenden Praktik wie dem kollektiven Gesang, als besonders geeignet definiert wurde.

Überlegungen aus der Emotionsgeschichte stützen diese These. So könnte gemeinschaftliches Singen als eine spezielle ‚Emotionsaussage‘ gesehen werden, als ein ‚emotive‘, wie William Reddy es bezeichnet. Er definiert diese als „ein[en] Versuch, die zum Ausdruck gebrachten Emotionen hervorzurufen“ und als einen „Versuch zu empfinden, was man zu empfinden behauptet“⁵² – oder auch, was empfunden werden soll. Dabei konkretisiert Reddy, dass Kollektive „einen großen Einfluss darauf haben, wie Menschen *emotives* im Alltag benutzen“. Im Erziehungskontext der DDR kann nicht nur von einem großen Einfluss gesprochen werden, sondern deutlicher noch, von einer gezielten politischen Festlegung und kulturellen Lenkung dieser ‚emo-

⁵¹ Bundesarchiv Bildarchiv o. J.: Bild 183 – Allgemeiner Deutscher Nachrichtendienst; Zentralbild, BA Bild 183-S96997.

⁵² Plamper 2010, S. 42.

tives⁴. Das Ziel war klar: die Ausprägung sozialistisch konformer Gefühle, wie Freude und Frohsinn, aber auch Heimatliebe, Patriotismus, Solidarität oder gemeinschaftliche Stärke.

Zusammenfassend lassen sich folgende Beobachtungen herausstellen. In der unmittelbaren Nachkriegszeit wurde deutlich, dass die Erziehung der Jugend und ihre Integration in die jeweiligen gesellschaftlichen Zukunftsentwürfe stark mit ihrer emotionalen Aktivierung und Teilhabe korrespondierten. Die Funktionäre in der DDR erkannten rasch, dass ein Angebot an positiven Emotionen Teil der Umerziehung zu neuen sozialistischen Persönlichkeiten sein müsse. In neu komponierten Liedern spiegelten sich die maßgeblichen sozialistischen Gefühle deutlich wider. Dazu gehörte erstens, die Kinder und Jugendlichen von ihren desaströsen Kriegserfahrungen abzulenken und sie vielmehr zweitens die aus ihnen resultierenden negativen Emotionen vergessen zu lassen, was im Narrativ der unschuldig verführten Jugend aufging. Dafür wurde den Jugendlichen ein optimistischer Zukunftsentwurf angeboten, der ihnen den Weg in ein fröhliches, zufriedenes und glückliches Leben versprach.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Archiv des Schulmuseums Leipzig (ASL B 8 231-7986)
 Bundesarchiv Berlin (BA SAPMO DR2 698)
 Bundesarchiv Berlin Bildarchiv (BA Bild 183-S96997)
 Deutsches Rundfunkarchiv Babelsberg (DRA DOK 403)

Gedruckte Quellen

Adorno, Theodor W. (1954): Thesen gegen die ‚musikpädagogische Musik‘. In: *Junge Musik. Zeitschrift für musikalisches Leben in der Jugend* 5, S. 111-113.
 Becker, Herbert (1945): Die neue Jugendbewegung. In: *Volkszeitung. Organ der KPD für die Provinz Sachsen*, 19. September, S. 3.
 Groß, Wilfried (1950): Offen gesagt. Probleme der Jugendarbeit. In: *Wir Alle arbeiten mit der Jugend, für die Jugend* 19, S. 25.
 Hess, O. H. (1946): Jugend und Sozialismus. In: *Der Telegraf*, 18. Mai 1946.
 König, Ingeborg (1945): Jungen und Mädels! In: *Volkszeitung. Organ der KPD für die Provinz Sachsen*, 7. September, S. 2.
 Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung in der sowjetischen Besatzungszone (1946): *Lehrpläne für die Grund- und Oberschulen in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Kunst- und Musikunterricht*. Berlin.
 Neues Leben. Herausgegeben vom Leiter des Jugendausschusses bei der Zentralverwaltung für Volksbildung. Berlin.
 Ohne Autor (1949): *Leben. Singen. Kämpfen. Liederbuch der deutschen Jugend*. Leipzig.
 Ohne Autor (1950): Neue Deutsche Volkslieder. In: *Neues Deutschland* vom 24. Mai.

- Regierung der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung (Hg.) (1959): Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. Berlin.
- Verband Deutscher Schulumusiker (1949): Denkschrift zur „gegenwärtigen Lage der Musikerziehung“. In: Musik im Unterricht 1, S. 3-4.
- Wolf, Hans Joachim (1945): Jugend an der Wende zur neuen Zeit. In: Volkszeitung. Organ der KPD für die Provinz Sachsen. 11. August, S. 2.
- Zentralrat der Freien Deutschen Jugend (Hg.) (1952): Handbuch des Pionierleiters. Berlin.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1982): Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt: Einleitung in die Musiksoziologie. Göttingen.
- Ansorg, Leonore (1997): Kinder im Klassenkampf. Die Geschichte der Pionierorganisation von 1948 bis Ende der 1950er Jahre. Berlin.
- Brauer, Juliane (2012): ‚Ein begeisterndes und begeistertes Gedicht‘: Bundeslied und Arbeitermarseillaise. In: Kruke, Anja/Woyke, Meik (Hg.): Deutsche Sozialdemokratie in Bewegung. 1848-1863-2013. Bonn (im Druck).
- Calico, Joy (2006): ‚We are changing the World‘. New German Folk Songs for the Free German Youth (1950). In: Boynton, Susan/Kok, Rae-Min: Musical Childhoods and the cultures of Youth. Middletown, S. 145-168.
- Durkheim, Émile (1984): Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903. Frankfurt am Main.
- Durkheim, Émile (2012): Erziehung, ihre Natur und ihre Rolle. In: Bauer, Ullrich (Hg. u. a.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, S. 69-83.
- Eisler, Hanns/Becher, Johannes R. (1950): Neue deutsche Volkslieder. Für Gesang mit vereinfachter Klavierbegleitung. Leipzig.
- Eisler, Hanns (1973): Materialien zu einer Dialektik der Musik. Leipzig.
- Freyer, Hans (1928): Über die ethische Bedeutung der Musik. Wolfenbüttel. Berlin.
- Frost, Ursula (2008): Erziehung als Generationenverhältnis. In: Frost, Ursula (Hg. u.a.): Grundlagen allgemeine Erziehungswissenschaft, Band 1. Paderborn (u.a.), S. 167-174.
- Füssl, Karl-Heinz (1995): Die Umerziehung der Deutschen: Jugend und Schule unter den Siegermächten des Zweiten Weltkriegs 1945-1955. Paderborn.
- Götsch, Georg (1940): Musische Erziehung. Eine deutsche Aufgabe. Dargestellt an der Arbeit des Musikheims. Frankfurt an der Oder.
- Gotschlich, Helga (1999): „Und der eigenen Kraft vertrauend...“. Aufbruch in die DDR. 50 Jahre danach. Berlin.
- Grabs, Manfred (1978): Hanns Eisler – Werk und Edition. Arbeitshefte der Akademie der Künste der Deutschen Demokratischen Republik 28. Berlin.
- Gruhn, Wilfried (2003): Geschichte der Musikerziehung: Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung. Hofheim.
- Lammel, Inge (1988): Das Arbeiterlied. In: Sell, Rüdiger (Hg.): Kleine Liedkunde. Berlin, S. 45-68.
- Mählert, Ulrich (1995): Die Freie Deutsche Jugend 1945-1949: von den "Antifaschistischen Jugendausschüssen" zur SED-Massenorganisation: die Erfassung der Jugend in der Sowjetischen Besatzungszone. Paderborn u.a..
- Plamper, Jan (2010): Wie schreibt man die Geschichte der Gefühle? William Reddy, Barbara Rosenwein und Peter Stearns im Gespräch mit Jan Plamper. In: Werkstatt Geschichte 54, S. 39-69.
- Rumer, M. A. (1955): Methodik des Musikunterrichtes in der Schule. Berlin. Übersetzung aus dem Russischen, Moskau 1952.

- Segler, Helmut/Abraham, Lars Ulrich (1966): Musik als Schulfach. Braunschweig.
- Seidenfaden, Fritz (1962): Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen und Voraussetzungen. Ratingen.
- Siedentop, Sieglinde (2000): Musikunterricht in der DDR: Musikpädagogische Studien zu Erziehung und Bildung in den Klassen 1 bis 4. Augsburg.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2000): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim und München.
- Weigele, Klaus Konrad (1998): Zur Geschichte der Musikpädagogik der Nachkriegszeit in der Bundesrepublik Deutschland am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen. Augsburg.
- Wierling, Dorothee (1994): Die Jugend als innerer Feind. Konflikte in der Erziehungsdiktatur der sechziger Jahre. In: Kaelble, Hartmut (Hg. u. a.): Sozialgeschichte der DDR. Stuttgart, S. 404-425.

Anschrift der Autorin:

Dr. Juliane Brauer
Forschungsbereich Geschichte der Gefühle,
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Lentzeallee 94, 14195 Berlin
E-Mail: Brauer@mpib-berlin.mpg.de

Werner Stark

Immanuel Kant ‚Ueber Pädagogik‘: Eine Vorlesung wie jede andere?

Der folgende Artikel untersucht Entstehung und Struktur der 1803 von F. T. Rink herausgegebenen Schrift ‚Immanuel Kant über Pädagogik‘: Die zweifellos vorhandenen und berechtigten Unsicherheiten im Umgang mit der Schrift sollen, wenn nicht völlig beseitigt so doch, in geordnete Bahnen überführt werden.¹

1 Was wissen wir?

Strikt genommen haben wir keine stichhaltigen Informationen, die über den gedruckten Text des Buches hinausgehen: Eine separate handschriftliche Überlieferung existiert nicht; die äußere Verfassung der dem Druck zugrundeliegenden Handschriften ist unbekannt. Die Angaben des Herausgebers über die Umstände der Entstehung des Buches sind wenig aufschlussreich. Aus der Perspektive eines Historikers oder Biographen sind sie zudem grundsätzlich zweifelhaft und keineswegs sicher.

Die Vorrede von Friedrich Theodor Rink stellt die Schrift in einen genetischen Zusammenhang mit einem seit Mitte der 1770er Jahren von den Professoren der Philosophischen Fakultät der Albertina in regelmäßigem Turnus

¹ Der gegenwärtige Artikel ist hervorgegangen aus einem Vortrag, gehalten am 7. Dez. 2010 in Arras, auf Einladung von Jean-François Goubet.

zu haltenden ‚Collegio scholastico practicum‘.² Rink ist explizit der Meinung, dass der von ihm herausgegebene Text von Kant „nicht aus eigener Wahl“ (Ak, IX: 439,25 f.) abgefasst worden ist. Vielmehr sollen die „Bemerkungen über die Pädagogik ihr Entstehen“ (IX: 439,10 f.) dem Umstand verdanken, dass Kant sich in der Lehre „weder im Gange der Untersuchung, noch in den Grundsätzen“ (439,09 f.) an das zugrundegelegte Lehrbuch gehalten habe – Bis zum Erscheinen der Untersuchung von Traugott Weisskopf (1970) sind Forscher und Editoren wie selbstverständlich davon ausgegangen,³ dass der dargebotene Text von Kant für die eigene, in Königsberg neu eingeführte, Vorlesung über Pädagogik abgefasst und benutzt worden ist. Dass die Zweifel von Weisskopf auch nach meiner Meinung dem Grundsatz nach berechtigt sind, habe ich vor Jahren schon dargelegt.⁴ Einen weiteren Grund möchte ich hinzufügen: Die von Rink entwickelte Vorstellung, dass der Text als das Kantische Konzept zur Vorlesung nach und contra Bock anzusehen sei, steht im Widerspruch zu allem, was wir über die sonstige Kantische Vorlesungspraxis wissen: Sämtliche Vorlesungen sind – bei Ausnahme der ‚Physischen Geographie‘⁵ – in Anlehnung an die Struktur eines zugrundeliegenden Lehrbuches gehalten worden. Der Kantische Lehrvortrag ist stets als Kommentar angelegt. Die Frage: Um was handelt es sich bei dem von Rink 1803 veröffentlichten Text? ist bis heute ohne schlüssige Antwort.

1.1 Wer war Rink?

Es scheint ratsam, sich zunächst der Person des Herausgebers⁶ zuzuwenden, um eine vorläufige Einschätzung seiner Tätigkeit als Herausgeber Kantischer Schriften zu ermöglichen: Friedrich Theodor Rink wird in Schlawe (Pom-

² Kant ist dieser Pflicht viermal nachgekommen. Vgl. Stark 2000, S. 95 f. Vgl. auch Oberhausen/Pozzo (Hg.) 1999, S. 395 (WS 76/77), 444 (SS 80), 493 (WS 83/84), 530 (WS 86/87). Den Vorlesungsankündigungen zufolge wird ab dem Sommer 1780 explizit ein Lehrbuch zugrundegelegt. Autor ist der Königsberger Theologe, zugleich Professor für griechische Sprache in der Philosophischen Fakultät der Albertina, Friedrich Samuel Bock (1716-1785): ‚Lehrbuch der Erziehungskunst, zum Gebrauch für christliche Eltern und künftige Jugendlehrer‘ (1780). Bock hat das Werk mit einer auf den 8. Okt. 1779 datierten Widmung an den preußischen ‚Kulturminister‘ von Zedlitz versehen. Bock selbst hat es für denselben Zweck schon im Winter 1779/80 benutzt. Vgl. ebd., S. 437. Anschließend wird es auch von andern Professoren angegeben. Vgl. ebd., S. 451 (Reusch)/459 (Kreutzfeld)/479 (Bock)/486 (Buck)/500 (Reusch). Insgesamt ist das Buch also neunmal benutzt worden.

³ Stellvertretend und Muster für viele ist Paul Natorp (1923 / Ak, IX: 569): „Die Entstehung der Schrift ist bekannt“.

⁴ Weisskopf 1970 und (kritisch) Stark 2000; zu beidem dos Santos 2007, S. 25-39 und 58-62.

⁵ Für Entstehung, Struktur und Entwicklung dieser ganz eigenen Vorlesung vgl. meine Einleitung zu Ak, XXVI.1 (2009).

⁶ Im Folgenden wird der von Stark 1993 (S. 23-27) erreichte Stand der Information deutlich überschritten.

mern, südwestlich Stolp) am 8. April 1770 geboren als jüngerer von zwei Söhnen des dortigen Pfarrers, Johannes Gottlieb Rink (geb. 1732). Die Mutter, Gotthilf Christina Rink (1744-1770), eine Tochter des Königsberger Theologieprofessors Joachim Justus Rau (Berlin: 11. April 1713-19. August 1745: Königsberg) stirbt kurz nach seiner Geburt. Nach dem frühen Tod des Vaters (1773) wird Theodor in die Familie seiner Großmutter mütterlicherseits, Maria Horn, geb. Schiffert,⁷ in Königsberg aufgenommen. Bis zur Immatrikulation an der Albertus-Universität⁸ (1. April 1786) wird er im Collegium Fridericianum erzogen.⁹ Über seine Großmutter steht er in Verwandtschaft zu dem zeitweilig an der Albertina lehrenden Theologen Johann August [von] Starck (1741-1816), der 1774 noch in Königsberg die Tochter Albertine (1745-1818) des einflussreichen Pietisten und Schulreformators Franz Albert Schultz (1692-1763) geheiratet hat: Herkunft und Umgebung des Heranwachsenden sind eindeutig bestimmt durch den Pietismus Königsberger Prägung.¹⁰

Überaus rasch absolviert Rink seine akademische Lehrzeit in Königsberg; bereits drei Jahre nach der Immatrikulation disputiert er am 16. April 1789 unter dem Vorsitz des Orientalisten Johann Gottfried Hasse (1759-1806) in der Philosophischen Fakultät pro receptione über den alttestamentarischen Propheten Hosea (Osee). Den dazu nötigen Magistergrad hat die Königsberger Universität ihm schon im März verliehen.¹¹ Obwohl detaillierte Zeugnisse über seinen Studiengang derzeit nicht bekannt sind,¹² darf aufgrund der gedruckten Disputationen der Philosophischen Fakultät¹³ und weiterer Quel-

⁷ Tochter des Inspektors am Fridericianum, Christian Schiffert (1688-1765); seit 1742 in zweiter Ehe verheiratet mit Georg Martin Horn, einem der Lehrer am Fridericianum; ‚Matrikel‘ Königsberg, (1) 12. März 1727 und (2) 27. Juni 1737: „Horn, Geo. Martin., Regiomonte-Boruss., lenae h[oc] a[n]no in Magistrum promotus, redux ius Academicum, quod die 12. Martii 1727. obtinuit repetiit.“

⁸ ‚Matrikel‘ Königsberg: „Rinck Frdr. Theodor., Slava-Pomer., theol. cult.“

⁹ Vgl. ‚Memoria virii [...]‘ (1811), S. 5 und das Tagebuch von Puttlich (Warda 1905). Die von Ellendt 1898 publizierten Listen der Schulabgänger haben in den Jahren 1786-1788 eine Lücke. ‚Rink‘ ist dort also nicht zu finden.

¹⁰ Vielleicht darf man hierin auch den Grund für seine kurze Apologie des von anderen Zeitgenossen gescholtenen Collegium Fridericianum sehen. Vgl. Rink 1805, S. 128-131.

¹¹ ‚Preußische Monatsschrift‘, Bd. 2 (Juni 1789), S. 205: „Die Philosophische Fakultät erteilte im März zweien Candidaten, den Herren Fried. Theod. Rink, aus Pommern, und Jer. Benj. Richter aus Schlesien, die Magisterwürde.“

¹² GStAPK, HA XX, EM 139b Nr. 25. Auffälligerweise benennen die Danziger Kollegen in ihrer Gedenkschrift ‚Memoria viri [...] Rinkii‘ (Danzig 1811, S. 6f.) unter seinen Königsberger akademischen Lehrern überwiegend Professoren der Philosophischen Fakultät: Hasse, Mangelsdorf, Kant, Kraus, Schultz; dazu der Apotheker und Chemiker Karl Gottfried Hagen, der noch zur Medizin rechnet. Hasse ist seit Sommer 1788 auch Mitglied der Theologischen Fakultät.

¹³ Siehe (20. Juli 2011) http://staff-www.uni-marburg.de/~stark/albert.ine/al_phil.htm.

len gesagt werden, dass Rink die anfängliche Absicht,¹⁴ sich der Theologie zu widmen, also Pfarrer oder Schullehrer zu werden, sehr bald fallen ließ, um sich ganz der orientalischen Philologie zuzuwenden.¹⁵ Außerdem wird er – vermutlich¹⁶ 1788 – Mitglied der seit 1743 in Königsberg bestehenden ‚Königlich Deutschen Gesellschaft‘.

Das Interesse an den Sprachen des Orients war Rink gewissermaßen in die Wiege gelegt, denn sein Großvater mütterlicherseits, der Theologe Joachim Justus Rau,¹⁷ war Ende der 1730er Jahre zeitweilig auch Extraordinarius für diese Sprachen an der Philosophischen Fakultät. Auch der Vater, Johann Gottlieb Rink, hatte sich in dieser Hinsicht engagiert: 1755 übernahm er den Part des studentischen Respondenten bei der Disputatio¹⁸ „pro loco professionis ordinarii linguarum orientalium“ von Georg David Kypke (1723-1779). Kypke war zuvor auf dem Fridericianum Mitschüler von Kant und amtierte bereits seit 1746 als Extraordinarius der Albertina für die in Rede stehende Disziplin. Auch der mit Rink verwandtschaftlich verbundene, von 1770 bis 1774 eben dies Extraordinariat versiehende, Johann August [von]¹⁹ Starck hat eventuell vor seinem Weggang (1777) nach Mitau in Kurland noch unmittelbar auf den kindlichen Theodor Rink in dieser Hinsicht wirken können. Eher hat Starck jedoch erst später und aus der Distanz als Vorbild gewirkt. Die Tatsache, dass Rink seinem Großonkel die erste selbst verfasste, zudem thematisch einschlägige Schrift gewidmet hat, kann in dieser Hinsicht als Beleg gewertet werden. Gemessen an den akademischen Usancen der Zeit muss Rink freilich primär als Schüler des Ende 1786 von Jena nach Königsberg wechselnden Orientalisten Hasse angesehen werden,

¹⁴ Auf dem Titelblatt der Disputatio pro loco (19. Juni 1787) von J. G. Hasse heißt es unter anderem: „th. cand. opponentibus Frid. Theod. Rinck, Slava pomer.“ – Zu den opponierenden Studenten zählt: ‚Friedrich Theodor Rink, aus Slawe in Pommern, Candidat der Theologie‘.

¹⁵ Titelblatt der Disputation von Hasse/Rink 15. Mai 1788; mit Widmung an J. A. Starck; Exemplar: Toruń UB: 266.090; vormals Stadtbibliothek Königsberg.

¹⁶ Ebenda.

¹⁷ Rau hat nur wenige Publikationen verfasst, darunter die ‚Kurzgefaßten Anfangsgründe der hebräischen Grammatic: Welche nach den Lehrsätzen des D. Danz eingerichtet, [...]‘ (Königsberg 1738), die 1780 erweitert von Georg David Kypke in Königsberg erschienen sind. Vgl. Pisanski 1886, S. 638.

¹⁸ Kypke, Georg David (1755): *Commentatio philologica de apparatu convivii regis persarum ad Esth. I. v. 6 et de vino Chalybonio ad Ezech. 27 v. 18. Quam deo auspice amplissimi senatus pro loco professionis ordinarii linguarum orientalium defendet Georgius David Kypke, linguar. orient. prof. ord. et synagoge iudaicae inspector, respondente Iohanne Gottlieb Rinck, Lycca borussi S.S. theol. stud. opponentibus Friderico Bernhard Stein, Cremitta borusso th. stud. et Davide Henrico Arnoldt, Regiomontano phil. et th. stud. die 22. iulii [ohne Jahr], horis locoque solitis* (Königsberg: Hartung); Exemplar in: Olsztyn, Ośrodek Badań Naukowych.

¹⁹ Nobilitiert 1811 durch den Großherzog von Hessen und Rhein, Ludwig I. (1753-1830).

denn die Titelblätter der beiden 1787 für die Professur an der Albertina erforderlichen Disputationen („pro receptione“ und „pro loco“) nennen Rink als einen der je drei studentischen Opponenten.²⁰

Für den gegenwärtigen Zweck erscheint eine tabellarische Form des weiteren Lebensweges hinreichend:

Oktober 1789-September 1790:	Studienaufenthalt in Leyden, u.a. Zusammentreffen mit Rhunken
Oktober 1790-Herbst 1791 und Winter 1791/92:	Aufenthalt in Darmstadt und Rückreise nach Königsberg
Sommer 1792-Winter 1792/93:	Vorlesungen als Privatdozent in Königsberg
Sommer 1793-Herbst 1794:	Privaterzieher in Kurland (Nogallen)
November 1794:	Ernennung zum außerordentlichen Prof. an der Philosophischen Fakultät in Königsberg / Heirat ebenda
Sommer 1795 ff.:	Vorlesungen in Königsberg
September 1797:	Inspektor des Kypkeschen Instituts
Oktober 1799:	Dr. und Prof. der Theologie in Königsberg
August/September 1801:	Übersiedlung nach Danzig
15. September 1801:	Ordination zum Prediger
20. September 1801:	Einführung: Pastor an der St. Trinitatis- Kirche
27. September 1801:	Antrittspredigt
13. Oktober 1801:	Prof. theol. am akademischen Gymnasium
15. Oktober 1801:	Öffentliches Examen der Schüler des Gymnasiums
August 1802:	Übernahme der Lateinstunden von Morgenstern

²⁰ Hasse, Johann Gottfried; Woltersdorf, Jacob Friedrich (Resp.); Manitius, Karl Ludwig (Opp.); Rink, Friedrich Theodor (Opp.); Meyer, Johann Christ (Opp.) (1787a): De orthographiae hebraeorum indagandiae via ac ratione dissertatio philologica quam pro eo quod in amplissimum philosophorum ordinem recipiebatur consensu eiusdem ordinis benevolo ab oppositionibus iuvenem optimae spei atque indolis [...] fridie calendar. febr. orient. prof. design. respondente [...] [16 S.]. Königsberg: Hartung. / Hasse, Johann Gottfried (Praeses); Broscheit, Johann Wilhelm (Resp.); Rink, Friedrich Theodor (Opp.); Woltersdorf, Jacob Friedrich (Opp.); Schulz, Karl (Opp.) (1787b): De dialectis linguae syriacae dissertatio philologica-historica. Quam pro loco professionis ordinariae rite obtinendo A.D. xix jun. MDCC LXXXVII horis ante- et pomeridianis publice defendet [...] /18 S.]. Königsberg: Hartung. Vgl. auch Warda 1905, S. 295 und die „Preußische Monatsschrift“ Bd. 1 (Elbing 1788), S. 57 und S. 117 f.

August 1810:	Rektor, Nachfolge zu Daniel Gralath (1739-1809)
27. April 1811:	Tod

1.2 Rink und Kant

Dokumente oder Zeugnisse, die unmittelbar über die Beziehungen zwischen Kant und Rink als Student Auskunft geben, sind nicht ermittelt. Wir sind auf Rink selbst verwiesen. In seinen „Ansichten aus Kant's Leben“ heißt es (1805, S. 120):

„Was ich hier bestimmt von und über Kant gesagt habe, ist vollkommen wahr, und meiner Ueberzeugung gemäß. Durch die Jahre 1786 bis 1789 bin ich sein Schüler gewesen. Als ich von meiner Reise nach Holland und Deutschland zurückkehrte, war ich in den Jahren 1792 und 1793 sein Tischgenosse, so wie ich dies auch nach meiner Wiederkehr aus Curland durch die Jahre 1795 bis 1801, als zur Zeit meiner Versetzung an meinen gegenwärtigen Aufenthaltsort [Danzig], gewöhnlich zwey Mahl in der Woche war.“

Wann genau und in welchem Zusammenhang Rink in eine nähere Beziehung zu Kant getreten ist, und unter welchen Umständen eine mögliche Übergabe von später herauszugebenden Handschriften ein Thema werden konnte, ist mangels hinreichender Quellen ebenfalls weitgehend offen.²¹

Die chronologisch erste, dem Inhalt nach umfassendste und zugleich öffentlich gemachte Erklärung in dieser Sache findet sich in dem 1800 von Nicolovius in Königsberg verlegten „Mancherley zur Geschichte der metacritischen Invasion von Johann Georg Hamann genannt Magnus in Norden, und einige Aufsätze die kantische Philosophie betreffend. Nebst einem Fragment einer älteren Metakritik“.²² – S. xixf. des von Rink am 9. Februar 1800 unterzeichneten Vorwortes ist zu lesen:

„Schliesslich darf ich den Freunden und Verehrern der critischen Philosophie, die ihnen wahrscheinlich nicht uninteressante Nachricht ertheilen, dass Herr M. Jähsche²³ und ich, durch die Güte des Herrn Prof. Kant, unsers verehrten Lehrers, in

²¹ Im Abeggischen Tagebuch aus dem Sommer 1798 ist Rink nicht präsent; Gensichen und Poerschke werden hingegen mehrfach im Zusammenhang und Umgang mit Kant erwähnt. Vgl. Abegg/Batscha (Hg.) 1977, Namenregister. – Im Kantischen Briefwechsel wird Rink eventuell erstmals im Dez. 1798 genannt. Vgl. die „Ringkische Sache“ (Ak, XII: 271,17).

²² Zu Anlass und Inhalt der Schrift vgl. Reicke 1881 und Stark 1993, S. 22 f. Vgl. auch die Erwähnung im Scheffnerschen Briefwechsel (Bd. 1, S. 90).

²³ D.i. Aufgrund der Jaesche-Biographie von Morgenstern (1843) lässt sich sagen, dass für Jaesche eine irgendwie nähere Beziehung zu Kant erst im Verlauf des Jahres 1799 möglich wird. – S. 26 f.: Jaesche ist erstmals im Winter 1791/92 in Königsberg; S. 28-30: von April 1792 bis Anfang 1799 lebt Jaesche als Erzieher in Kurland, und kehrt anschließend nach Königsberg zurück. S. 31: „Vorzüglich konnte er des Glücks sich erfreuen, zu seinem väterlichen Freunde und grossen Lehrer, dessen Philosophie ihn eigentlich nach Königsberg ge-

den Stand gesetzt sind, die allmähliche Erscheinung seiner Metaphysik, – [...] – seiner Logik, natürlichen Theologie, physischen Geographie, und andrer interessanter Schriften mit Gewissheit zu versprechen.“

Über die vier genannten Disziplinen hat Kant Vorlesungen gehalten; infolgedessen darf angenommen werden, dass Jaesche und Rink Handschriften erhalten haben, die in einem unmittelbaren Zusammenhang mit diesen Kantischen Vorlesungen entstanden sind. Nachdem Kant im Sommer 1796 aus der aktiven Lehre ausgeschieden war, sollten moderne, für den akademischen Unterricht geeignete Lehrbücher hergestellt werden. – Was ist aus diesem Plan geworden? Was ist mit der hier nicht genannten ‚Pädagogik‘?

Bekanntlich hat Jäsche mit ‚Immanuel Kant’s Logik. Ein Handbuch zu Vorlesungen‘ gegen Ende des Jahres 1800 den Anfang gemacht. Die spätere Forschung hat gezeigt, dass für die Herstellung des Textes sowohl auf eine studentische Nachschrift der Vorlesung über Logik als auch auf eigenhändige Notizen von Kant selbst zurückgegriffen wurde.²⁴ Das von Jäsche angekündigte Lehrbuch über Metaphysik ist, wie wir wissen,²⁵ nicht erschienen. Es sollte „nach derselben Manier“ (Ak, IX: 010,05) wie die Logik bearbeitet und herausgegeben werden.

Verschiedene Umstände, die hier nicht von Relevanz sind, haben die von Rink übernommene Bearbeitung der Physischen Geographie bis in das Frühjahr des Jahres 1802 verzögert.²⁶ Dank der Forschungen von Erich Adickes (1866-1928) wissen wir seit beinahe 100 Jahren, dass im publizierten Text eine studentische Nachschrift und ein von Kant selbst in den 1750er Jahren abgefasstes Konzept zur Vorlesung kombiniert sind.²⁷ Der Titel lautet: ‚Immanuel Kant’s physische Geographie. Auf Verlangen des Verfassers, aus seiner Handschrift herausgegeben und zum Theil bearbeitet von D[oktor]. Friedrich Theodor Rink‘.

Übrig bleibt die Vorlesung über natürliche Theologie, die Rink nicht zum Druck gebracht hat, obwohl er – wie sich 1811 bei der Versteigerung seiner Bibliothek²⁸ zeigte – ein derartiges Manuskript besessen hat. Im Versteige-

zogen, öftern Zutritt zu haben, und besonders, zugleich mit dem Professor Rink, wöchentlich Ein- oder ein Paar Mal Kant’s Tischgenoss zu seyn.“ – Ich möchte vermuten, dass die Freundschaft zwischen Jaesche und Rink in Kurland, also in den Jahren 1793/94, entstanden ist.

²⁴ Vgl. insbesondere Hinske 2000.

²⁵ Morgenstern 1821, S. 485.

²⁶ Stark 2011, Kapitel 4. Ebenda auch die Belege für den vorstehenden biographischen Abriss.

²⁷ Adickes 1911.

²⁸ ‚Verzeichniß der hinterlassenen Bibliothek des wohlseiligen Herrn F. T. Rink, der Philosophie u. Theol. Doktors, des Danziger Gymnasii Rektors, der S. Trinitatis-Kirche Pastors, der Theologie, der griech. u. der morgenländischen Sprachen Professors, welche 1811, den 23. Septbr. durch öffentlichen Ausruf, in der Holzgasse Nro. 26 verkauft wird. (Danzig, ge-

rungskatalog liest man unter den Büchern in Quarto bei Nr. 315 den Eintrag: „I. Kants Vorlesungen über die natürliche Theologie, Mspt. Ppbd.“ [Manuskript Pappband]. Dieses Exemplar ist, wie seit 1830 bekannt,²⁹ von Karl Heinrich Ludwig Pölitz (1772-1832) erworben und 1817 erstmals unter dem Titel ‚Immanuel Kants Vorlesungen über die philosophische Religionslehre‘ publiziert worden. In den 1930er Jahren hat Kurt Beyer, ein Schüler von Paul Menzer, beide Drucke und zwei andere, handschriftlich überlieferte, studentische Nachschriften der von Kant in den 1780er Jahren gehaltenen Vorlesung vergleichend untersucht. Das Ergebnis ist eindeutig: auch der von Pölitz publizierte Text ist eine studentische Nachschrift.³⁰ – Ich selbst habe keinerlei positive Anhaltspunkte ausmachen können, um die naheliegende Annahme zu bestätigen, dass dieses Ms von Rink als Hörer der Kantischen Vorlesung angefertigt worden ist. Dagegen spricht schon, dass der Text auf das Wintersemester 1783/84 zurückgeführt³¹ wird; Rink ist hingegen erst am 1. April 1786 als Student immatrikuliert worden.

In den Jahren 1802 bis 1804 ist Rink dreimal als Herausgeber Kantischer Manuskripte aufgetreten: *Physische Geographie* (1802 in zwei Bänden), *Pädagogik* (1803) und die *Beantwortung der Frage „Welches sind die wirklichen Fortschritte, die die Metaphysik seit Leibnizens und Wolf's Zeiten in Deutschland gemacht hat?“* (1804). Unter primär editorischer Perspektive zeugen Vorreden und zugesetzte Anmerkungen für ein sukzessive ansteigendes Bewusstsein für die essentielle Aufgabe eines Herausgebers handschriftlicher Unterlagen. 1804 (Ak, XX: 257 f.) benennt Rink explizit drei verschiedene „Handschriften“, und er beschreibt seine bei der Edition befolgte Vorgehensweise. 1803 bezeichnet Rink seine Anmerkungen als nur „beiläufig“ (Ak, IX: 439 f.); im Text sind diese nahezu vollständig³² mit einem Vermerk

druckt mit Müllerschen Schriften)‘ [91 S.] – Exemplar, UB Tübingen: Ke XXIV 732. Der Hinweis kam von Reinhard Markner (Halle), ihm sei auch an dieser Stelle herzlich gedankt.

²⁹ „Daß aber die erste Auflage dieser ‚Vorlesungen‘ nach dreizehn Jahren sich vergriffen hatte, und eine zweite nöthig ward, galt mir als der erfreuliche Beleg, daß Kants unsterbliche Verdienste um die Philosophie noch immer gehörig gewürdigt und anerkannt werden. Ich stand daher auch nicht länger an, mich, nach dem Verlangen mehrerer Recensenten der ersten Auflage dieser Schrift, als den Herausgeber derselben zu nennen, deren Manuscript ich aus der Bücherversteigerung des zu Danzig verstorbenen D[oktor]. Rink, noch während der Zeit meines Lehramtes zu Wittenberg, durch Kauf an mich gebracht hatte. Bekanntlich war Rink früher Kants College zu Königsberg, und gab noch, bei Lebzeiten des Greises, dessen aphoristische Lehrvorträge über die Pädagogik heraus. Rink folgte dem großen Denker (27. April 1811) frühzeitig im Tode nach; außerdem wären diese Vorlesungen wahrscheinlich von ihm selbst herausgegeben worden, weil sie entschieden einen höhern innern Werth behaupten, als die Aphorismen über die Pädagogik“ (Kant/Pölitz (Hg.) 1830, S. x f.).

³⁰ Beyer 1937, S. ix f., 214-226.

³¹ Beyer 1937, S. 229, 269.

³² Ausnahmen sind: Ak, IX: 450 (Querverweis); 461, 473.

auf die Urheberschaft gekennzeichnet: „d. H.“ [der Herausgeber] oder „A. d. H.“ [Anmerkung des Herausgebers]. Die Vorrede zur Physischen Geographie bezeugt (1802) schließlich unmittelbar, dass Rink sich während der Durchführung von seiner ursprünglichen Absicht, die ihm übergebenen Texte stillschweigend oder explizit zu ergänzen, kürzen und umzuarbeiten, entfernt hat und dass er sich im zweiten Teil auf einen bloßen Abdruck hat beschränken wollen (Ak, IX: 153 f.). Adickes' ‚Untersuchungen‘ haben diese Selbstauskünfte in vollem Umfang bestätigt. Daraus möchte ich für die uns hier interessierende ‚Pädagogik‘ folgern, dass Rink in diesem Fall mit Eingriffen und stilistischen Veränderungen zurückhaltend verfahren ist. Man wird also auch annehmen dürfen, dass diese von ihm publizierte Schrift einem Plan folgt, der durch die oder mit den Handschrift(en) vorgegeben war. Damit wäre die ‚Pädagogik‘ ein echtes, nachgelassenes Werk von Immanuel Kant.³³

2 Welche Informationen können dem Text der ‚Pädagogik‘ entnommen werden?

2.1 Der Titel

Das Substantiv ‚Pädagogik‘ wird in der ersten Abteilung der Ak ausschließlich in Bd. IX und zwar im Rahmen der in Rede stehenden Schrift gebraucht.³⁴ Auch die Nachlass-Bände XIV-XXIII der Ak kennen das Wort nicht. In den studentischen Nachschriften der Vorlesungen über Anthropologie (1772/73 ff.) und der Moralphilosophie (Ms Kaehler, 1774/75) sucht man das Wort gleichfalls vergebens. Das Adjektiv ‚pädagogisch‘ fällt nur ein einziges Mal und zwar im Jahr 1777 durch die Angabe des Titels der von Basedow und Campe 1777-1779 in Dessau herausgegebenen ‚Pädagogischen Unterhandlungen‘.³⁵ ‚Pädagogen‘ werden hingegen einmalig im ersten Stück der 1793 veröffentlichten Schrift ‚Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft‘ erwähnt (Ak, VI: 019,23). Damit ergibt sich die Vermutung, dass der Titel der Schrift auf Rink zurückgeht. Er weiß darum, dass Kant ein 1780 erschienenes Lehrbuch von Friedrich Samuel Bock benutzt hat. Auch dürfte ihm der Wortlaut der neun, explizit auf dies Buch Bezug nehmenden Ankündigungen im lateinischen Vorlesungsverzeichnis bekannt gewesen

³³ Explizit anders Weisskopf 1970, S. 240: „Das Ergebnis [...] ist der Versuch einer Hypothese über Aufbau und Entstehung der Schrift. Im Laufe unserer Arbeit erhärtete sich nämlich immer mehr die Gewißheit, daß die Schrift ‚Immanuel Kant über Pädagogik‘ eine Kompilation aus verschiedenen Teilen darstellt, die zu verschiedenen Zeiten entstanden und für verschiedene Zwecke entworfen worden sind.“

³⁴ Ak, IX: (Vorrede) 437,03 / 439,04 / -,10 / -,16 / (Text) 447,20 / -,23 / 455,02 / 480,24 / 493,13; (9 Mal).

³⁵ Ak, II: 451,21.

sein. ‚Pädagogik‘ wird dort meist adjektivisch gebraucht zu ‚Praelectiones‘ oder ‚Lectiones‘ oder zum schlichteren ‚Collegio‘.³⁶ Das Bocksche Lehrbuch definiert gleich zu Beginn seinen Gegenstand:

(§ 1): „Die Anweisung dazu [zur Erziehungskunst] in ihrem ganzen Umfange, wird die Pädagogik, und der besondere Theil, welcher die Mittel und Lehrart zur Entwickelung des Verstandes vertieft, die Didaktik genannt.“³⁷

Auch wenn man im Blick auf Kant die Sprache wechselt und ‚Pädagogik‘ mit ‚Erziehungskunst‘ oder ‚Erziehungslehre‘ übersetzt, ändert sich der Befund nicht wesentlich. Auch diese Ausdrücke fallen in der ersten Abteilung der Ak nur innerhalb der ‚Pädagogik‘.³⁸

2.2 Der Gliederbau³⁹

Die Schrift umfasst nicht ganz 60 Seiten der Ak. Die titellose Einleitung (441-454) zerfällt rein äußerlich betrachtet in drei große Stücke. Die Grenzen zwischen diesen sind drucktechnisch durch zwei, je über eine ganze Druckzeile gehende, lange Striche⁴⁰ markiert: (450,14/15), (451,16). Nimmt man zwei kurze, je am Ende eines Absatzes (444,26 / 446,11) zu findende Striche (Gedankenstriche) hinzu, so zerfällt das erste große Stück in drei kleinere. Die ausdrücklich so benannte ‚Abhandlung‘ schickt einige Definitionen voraus (455) und besteht, diesen Definitionen folgend, aus zwei komplementären Teilen, die durch Überschriften benannt sind: ‚Von der physischen Erziehung‘ (456) – ‚Von der praktischen Erziehung‘ (486).

Im ersten Teil zeigen sich drei weitere der schon beobachteten langen Striche (466 / 469 / 475). Direkt nach dem ersten dieser Striche liest man: „Der positive Theil der physischen Erziehung ist die Cultur. Der Mensch ist in Beziehung auf dieselbe von dem Thiere verschieden.“

³⁶ Vgl. die oben bei Anm. 1 genannten Seiten bei Oberhausen/Pozzo (Hg.) 1999.

³⁷ Bock 1780, S. 3.

³⁸ Ak, IX: 439,07 / 446,30 / 447,15 / -,17 / -,19 / -,25 / -,29 / 455,02 / -,30. Zur Anthropologie-Vorlesung vgl. Ak, XXV: 1145,34 f. ([Menschenkunde] / Petersburg 1781/82) / 1437,17 (Busolt 1788/89).

³⁹ Dem strikt historisch-philologischen Ansatz des gegenwärtigen Artikels zufolge wird auf eine Diskussion der in der Literatur enthaltenen Vorschläge, Positionen und Argumentationen verzichtet; für Überblicke zu Literatur und Sache vgl. die Ausführungen bei Burger 1889, Weisskopf 1970 und dos Santos 2007. Ebenfalls unerörtert bleiben zahlreiche anregende und aufschlussreiche Versuche, den systematischen Beziehungen zwischen der ‚Pädagogik‘ und anderen Schriften des Königsberger Philosophen nachzuspüren; dazu z. B. Vogel 1990. In der Zielsetzung ähnlich sind die gründlich erörternden und schlüssig argumentierenden Darlegungen von Kauder (1999, S. 35-83); sie sind jedoch methodisch anders durchgeführt und sie verbleiben im Rahmen des von Rink vorgegebenen Kontextes eines ‚Collegio scholastico practicum‘.

⁴⁰ Auf die Relevanz dieser Striche verweist schon Burger 1889, S. 8 f.

Diesem ‚positiven‘ entspricht die S. 459 oben, wie eingestreut wirkende, Aussage:

„Überhaupt muß man merken, daß die erste Erziehung nur negativ sein müsse, d. h. daß man nicht über die Vorsorge der Natur noch eine neue hinzuthun müsse, sondern die Natur nur nicht stören dürfe.“

Eine derartige ‚negative‘ Einstellung hat Kant in seinen Vorlesungen über Anthropologie von Beginn an (1772/73) mit Jean-Jacques Rousseau in Verbindung gebracht:

„Einiges Verfahren nennen wir negativ, wenn wir nehmlich nicht was eigentliches hervorbringen zu unserem Zweck, sondern bloß ein Hinderniß aufheben, das sich unsern Zwecken entgegenstellt. So ist Rousseaus Erziehungsplan, nehmlich auch negativ. Er sucht nicht so wohl den Jüngling mit Kenntnißen zu wafnen, als vielmehr zu verhüten, daß nicht böse Gewohnheiten Posten faßen, oder Irrthümer sich einnisteln“ (Ak, XXV: 0033,15-21).⁴¹

Etwa dieselbe Redeweise wird an zwei weiteren Stellen der ‚Pädagogik‘ (452,02 / 462,03) gebraucht. Im gedruckten Werk findet sich eine entsprechende Aussage nur innerhalb der 1798 erschienenen ‚Anthropologie in pragmatischer Hinsicht‘. Hier allerdings mit einer zugespitzten, theoretischen Pointe:

„Rousseau wollte im Grunde nicht, daß der Mensch wiederum in den Naturzustand zurück gehen, sondern von der Stufe, auf der er jetzt steht, dahin zurück sehen sollte. Er nahm an: der Mensch sei von Natur (wie sie sich vererben läßt) gut, aber auf negative Art, nämlich von selbst und absichtlich nicht böse zu sein, sondern nur in Gefahr, von bösen oder ungeschickten Führern und Beispielen angesteckt und verdorben zu werden. Da nun aber hiezu wiederum gute Menschen erforderlich sind, die dazu selbst haben erzogen werden müssen und deren es wohl keinen geben wird, der nicht (angeborene oder zugezogene) Verdorbenheit in sich hätte: so bleibt das Problem der moralischen Erziehung für unsere Gattung selbst der Qualität des Principis, nicht blos dem Grade nach unaufgelöst, weil ein ihr angeborener böser Hang wohl durch die allgemeine Menschenvernunft getadelt, allenfalls auch gebändigt, dadurch aber doch nicht vertilgt wird“ (Ak, VII: 326 f.; Hervorhebung W. St.).⁴²

⁴¹ Ms Collins p. 21. Vgl. Parow, p. 18 (1772/73) / Friedländer Ms 399, p. 764 f. / Ms 400, p. 826 f. (1775/76) / Menschenkunde, S. 45 (1781/82) / Mrongovius, p. 131 (1784/85) / Dohna, p. 18, 45, 365 (1791/92). Ganz ähnlich auch in der Moral-Vorlesung in der Mitte der 1770er Jahre [Kant/Stark (Hg.) 2004: Ms Kaehler, p. 15-17 und p. 286, 443, 446].

⁴² Vor allem für die Rousseau-Bezüge der gesamten Passage (Ak, VII: 326,14 ff.) vgl. Brandt 1999, S. 489-493. Vgl. dazu auch die R: 1521, insbesondere Ak, XV: 890,05-07.

Diese Wendung ist eine Folge aus dem 1792 veröffentlichten Kantischen Lehrstück⁴³ von einem „radicalen Bösen in der menschlichen Natur“ (Ak, VI: 015,04). Auch die ‚Pädagogik‘ nimmt darauf Bezug.⁴⁴

Zurück zum Gliederbau der Schrift: Der zweite, der genannten langen Striche begegnet auf S. 475; gefolgt von dem Satz: „Wir müssen nun aber auch einen systematischen Begriff von dem ganzen Zwecke der Erziehung und der Art, wie sie zu erreichen ist, geben.“

Nach einigen Vorbereitungen wird das Interesse gerichtet auf eine ‚moralische Erziehung‘, die auf Maximen zu gründen sei:

„Denn der ganze moralische Werth der Handlungen besteht in den Maximen des Guten.“ (475,28 f.)⁴⁵

„Die moralische Cultur muß sich gründen auf Maximen, nicht auf Disciplin.“ (480,07 f.)

Mit dieser Perspektive werden im Anschluss drei einzelne Punkte aufgelistet und erläutert:

„Die erste Bemühung bei der moralischen Erziehung ist, einen Charakter zu gründen“ (481,08 f.).

„Ein zweiter Hauptzug in der Gründung des Charakters der Kinder ist Wahrhaftigkeit“ (484,04 f.).

„Ein dritter Zug im Charakter eines Kindes muß Geselligkeit sein“ (484,27).

Der dritte und letzte der langen Striche (485) trennt einen Passus ab, in dem zwei isolierte Ratschläge zur Erziehung von Kindern formuliert sind.

Auch im zweiten, deutlich kürzeren Teil ‚Von der praktischen Erziehung‘ (486) finden sich zwei der genannten Striche, sodass sich ebenfalls drei Teilstücke ergeben.

Das erste Teilstück (486-493) greift die zu Beginn der ‚Abhandlung‘ (455) gegebenen Definitionen wieder auf: Geschicklichkeit, Weltklugheit und Sittlichkeit⁴⁶ als die drei objektiven Ziele der praktischen Erziehung des Kindes, d. h. des Menschen. Auf der Seite des Subjekts stehen dieser Dreiheit (Trias)

⁴³ Zuerst erschienen im Aprilheft des Jahrgangs 1792 der ‚Berlinischen Monatsschrift‘. Vgl. Ak, VI: 501. Die Anthropologie-Nachschrift von Mrongovius bezeugt schon für den Winter 1784/85 eine positiv-fruchtbare Funktion des ‚Bösen‘ (Ak, XXV: 1333,32).

⁴⁴ Ak, IX: 446,12 ff. / 448,14 ff. / 451,10 / 470,02 / 492,24.

⁴⁵ Zweifellos wird die Leitfrage des ersten Abschnittes der ‚Grundlegung zur Metaphysik der Sitten‘ von 1785 aufgegriffen: Worin besteht der moralische Wert einer Handlung? Vgl. insbesondere Ak, IV: 401,03; darüber hinaus IV: 407,14; 440,07 f. Die Moralvorlesung in der Mitte der 1770er Jahre knüpft den „moralischen Werth“ der Person hingegen unmittelbar an die Erfüllung von ‚Pflichten gegen sich selbst‘. Vgl. Ms Kaehler, p. 220 f., 281.

⁴⁶ Dieselbe Dreiheit in den Imperativen der ‚Grundlegung‘ von 1785 (Ak, IV: 415 f.) und schon in der Kaehler-Nachschrift der Moralvorlesung aus der Mitte der 1770er Jahre: Ms Kaehler, p. 8-10. Vgl. Kant/Stark (Hg.) 2004, S. 7 f.

gegenüber: Talent, Temperament und Charakter.⁴⁷ Bei der moralischen, auf den Charakter gerichteten Erziehung werden „Pflichten gegen sich selbst“ (488,30) unterschieden von den „Pflichten gegen Andere“ (489,16).⁴⁸ Beiden gemeinsam ist eine Orientierung an der „Würde der Menschheit“ (488,36 / 489,01 / -,06 f. / -,08 / -,34 / 490,01). Unterbrochen von kritischen Bemerkungen gegen Andere und Erläuterungen der eigenen Position beschließen weitere Definitionen (492: Begierden, Laster, Tugenden) das erste Teilstück. Das zweite Teilstück (493-496) ist der „Erziehung der Kinder in Absicht der Religion“ gewidmet; definiert werden die Ausdrücke ‚Religion‘ und ‚Gewissen‘.

Das letzte Teilstück (496-499) nimmt den Übergang von der ‚Kindheit‘ zur ‚Jugend‘ in den Blick. Das Kind (der heranwachsende Mensch) wird mit zwei essentiellen Unterschieden konfrontiert: dem des Geschlechtes (Mann/Frau) und dem der gesellschaftlichen Ungleichheit unter Menschen. Die Grenze zwischen beiden Etappen, die Geschlechtsreife, wird auf 13 oder 14 Lebensjahre (497,10) bestimmt; sie liegt nur wenig vor der in der ‚Einleitung‘ angegebenen Grenze für die Erziehung überhaupt: „ungefähr bis zum sechzehnten Jahre“ (453,16 f.). – Aufgrund dieser Zeitangaben steht fest, dass der Gegenstand der Schrift sich nicht bis in die Zeit der universitären Bildung erstreckt.⁴⁹

Zusammenfassend ergibt sich: Die Schrift folgt einem einheitlichen Plan.⁵⁰ Sie ist allerdings literarisch nicht vollständig durchgebildet. Unterbrechungen

⁴⁷ Vgl. ‚Anthropologie in pragmatischer Hinsicht‘ (1798; Ak, VII: 285,17-19 / 292,15-25); ähnlich schon in den Anthropologie-Nachschriften ‚Friedländer‘ (1775/76 / Ak, XXV: 625-636), ‚Menschenkunde‘ (1781/82 / Ak, XXV: 1156-1158), ‚Mrongovius‘ (1784/85 / Ak, XXV: 1385).

⁴⁸ Diese Differenz gehört unter anderem zum Lehrbestand der ‚Ethica‘ von A. G. Baumgarten.

⁴⁹ Das damalige Studieneintrittsalter liegt bei ca. 17 Jahren. Vgl. Stark 1995, S. 68. Kant selbst hat bei seiner Immatrikulation im September 1740 sein 16tes Lebensjahr vollendet. – Dass Kant genau für dieses Lebensalter den Beginn einer Mündigkeit angesetzt hat, erhellt aus einer langen Fußnote seines Aufsatzes über den ‚muthmaßlichen Anfang des Menschengeschlechtes‘ (1786; Ak, VIII: 116 ff.; ebenso die Moralvorlesung in der Mitte der 1770er Jahre (Kant/Stark (Hg.) 2004), S. 358 f., 363 f.

⁵⁰ Die behauptete Einheitlichkeit wird durch strikt philologische Argumente gestützt: Die expliziten Querverweise. 1) Am Schluss der ‚Einleitung‘ (454,27) wird verwiesen auf einen Inhalt, der gegen Ende des zweiten, der praktischen Erziehung gewidmeten Teils näher dargelegt ist. 2) Der erste Teil ist durch zwei weite Rückverweise in sich verklammert: a) ‚Augenmaß‘ (476,01); b) ‚Wille der Kinder‘ (478,29); für das Nähere vgl. Stark 2000, S. 105. Hinzu kommen zwei andere Stellen: das erste „wie gesagt“ (489,33) weist nur kurz zurück und ist unerheblich; das zweite (496,06) nimmt Bezug auf die ‚negative Erziehung‘. Diese ist sowohl in der ‚Einleitung‘ (442,06 / 452,02) als auch im ersten (459,01 / 462,03 / 465,30 / 477,29) und im dritten Teil (495,16) präsent. Es handelt sich um eine ebenfalls unerhebliche, nur kurz rückweisende Bemerkung. In der Sache zeigt der zweite Teil der R: 1501 (Ak, XV: 791 f.) Übereinstimmungen.

und Abschweifungen lassen sich dadurch erklären, dass eventuelle Anmerkungen oder Selbstkommentare stillschweigend in den fortlaufenden Text integriert worden sind. Der Herausgeber hat – wie gesagt – keinerlei Informationen über die äußere Verfassung der zugrundeliegenden Handschriften oder sein Verfahren mit ihnen beigegeben.

2.3 Datierung

Der Text enthält zahlreiche implizite und explizite Anspielungen auf sein zeitgenössisches literarisches Umfeld. Nach meiner Einschätzung bestehen hier noch erhebliche Forschungslücken.⁵¹ Der Apparat der Akademie-Ausgabe bietet nur zwei unmittelbar datierungsrelevante Informationen:

Der 470,17 f. erwähnte Aufsatz von Lichtenberg ist im 4. Stück des 3. Jahrganges des ‚Göttingischen Magazins‘ erschienen. Dieser Hinweis kann nicht vor dem Ende des Jahres 1783 niedergeschrieben worden sein.

Der 489,32 erwähnte „Crugott“ ist identifiziert als Martin Crugot (1725-1790); seine Predigten, auf die der Text Bezug nehmen sein soll, wurden allerdings schon 1759 erstmals aufgelegt und nicht erst 1790.

Wie jedes sprachlich verfasste Werk enthält auch die vorliegende Schrift interne, d. h. in der Sprache liegende, Informationen über die Zeit ihrer Entstehung. Wie sich innerhalb einer Sprachgemeinschaft verschiedene Akteure anhand ihrer Terminologie unterscheiden lassen, so entwickelt jeder Sprecher im Lauf der Zeit verschiedene Eigenarten oder auch bloße Vorlieben. Hat ein Sprecher oder Autor hinreichend viele, datierte Exemplare seines Sprachgebrauches hinterlassen, so lässt sich relativ einfach überprüfen,⁵² ob und gegebenenfalls an welchen Merkmalen charakteristische Differenzen festgestellt werden können. Eine willkürliche oder bloß sprachstatistische Akkumulation von derartigen Einzelbeobachtungen zur Terminologie eröffnet ein sehr weites, wenig überschaubares Feld. Es ist daher ratsam, das Gesichtsfeld durch Vorüberlegungen einzuschränken auf solche Termini, die mit der Thematik der zu untersuchenden Schrift essentiell verbunden sind. Das Thema des vorliegenden Textes ‚über Pädagogik‘ ist zweifellos die Erziehung des Menschen.

In der von mir als ‚Einleitung‘ bezeichneten Passage findet sich die folgende Definition (446,01-06):

⁵¹ Stark 2000, S. 99 f. Einige Hinweise auch Ak, XXV: 1612. Zu den bislang unbeachteten Beziehungen des Textes zur erziehungswissenschaftlichen Diskussion im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts gehört auch die Tatsache, dass Rink im Jahr 1800 eine eigene, unmittelbar sachlich einschlägige Schrift veröffentlicht hat: ‚Aphorismen über Volkserziehung und das Landschulwesen insbesondere: mit Hinsicht auf die vorgeschlagenen Verbesserungen des letztern in den Preussischen Staaten‘ (Königsberg: Göbbels & Unzer) [110 S.].

⁵² Die ersten drei Abteilungen der Ak sind seit Jahren elektronisch erfasst und erschlossen; siehe <http://www.korpora.org/kant>.

„Die Erziehung ist eine Kunst, deren Ausübung durch viele Generationen vervollkommnet werden muß. Jede Generation, versehen mit den Kenntnissen der vorhergehenden, kann immer mehr eine Erziehung zu Stande bringen, die alle Naturanlagen des Menschen proportionirlich und zweckmäßig entwickelt und so die ganze Menschengattung zu ihrer Bestimmung führt.“

Anders als die meisten Tiere – Ausnahme sind die Singvögel – sind Menschen fähig, einmal erworbenes Wissen und Können von einer Generation auf die nachfolgende zu übertragen. Eine derartige Übertragung ist kein bloßes Werk der Natur (447,11 f.):

„Weil die Entwicklung der Naturanlagen bei dem Menschen nicht von selbst geschieht, so ist alle Erziehung – eine Kunst. – Die Natur hat dazu keinen Instinct in ihn gelegt.“

Für ein derart umrissenes Konzept ist der Begriff ‚Generation‘ essentiell.⁵³ Aus heutiger Perspektive erscheint dies in der Sache trivial. Und zwar, weil und seitdem Charles Darwin in der Mitte des 19. Jahrhunderts auch für das Tier- und Pflanzenreich eine historische, auf die Abfolge verschiedener Generationen gerichtete Perspektive eröffnet hat. Allerdings sind die von Kant und Darwin in den Blick genommenen Zeiträume und Objekte höchst unterschiedlich. Darwin ist an langsam und nur allmählich zur Wirkung kommenden Prozessen, der Entstehung verschiedener Arten, interessiert. Kant hingegen blickt auf nur wenige, eng benachbarte Generationen ausschließlich von Menschen.

Für das in der ersten Abteilung der Kant-Ausgabe der (Berliner) Akademie enthaltene Oeuvre des Königsberger Philosophen, ergibt sich zu ‚Generation‘ das Folgende. Das in die deutsche Sprache als ‚Fremdwort‘ aufgenommene ‚Generation‘ erscheint (Singular oder Plural) erstmals im 8. Band, der die ‚Abhandlungen nach 1781‘ enthält. Das erste Vorkommen findet sich in der ‚Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht‘, die 1784 veröffentlicht worden ist (VIII: 020,13).⁵⁴ Nun wissen wir, dass Kant die Sache dieser Schrift zuvor schon in den Vorlesungen über Anthropologie behandelt hat.⁵⁵ Und in der Tat bestätigt sich im Corpus der von Studenten nachgeschriebenen Texte diese chronologische Beobachtung. Erstmals in der Petersburger Handschrift (Winter 1781/82) wird gesagt (p. 19): Der Mensch ist „das einzige Geschöpf, wo die species von Generation zu Generation

⁵³ D.h.: Es handelt sich um einen ‚terminus technicus‘.

⁵⁴ Die übrigen: Ak, VIII: 064,27 / 117,25 / -,26 / -, 32 / 172,14 / -,19 / 173,12 / 174,39 / 175,04. In sämtlichen Arbeiten ist eine geschichtliche Entwicklung des Menschengeschlechts Thema.

⁵⁵ Vgl. Stark 1993, S. 231-234 und Kant/Stark (Hg.) 2004: Ms Kaehler, Kommentar-Nr. 225 zu p. 437.

vollkommener wird“.⁵⁶ Ein Blick in die Nachlass-Abteilung (Bände XIV-XXIII) der Ausgabe bekräftigt den Befund.⁵⁷

In der ersten Abteilung der Kant-Ausgabe wird ‚Generation‘ – außerhalb von Bd. IX – nur noch an zwei weiteren Stellen gebraucht: Eher beiläufig in der Rechtslehre von 1796 (VI: 324,23) und in der ‚Anthropologie‘ von 1798; hier heißt es (VII: 324,04 ff.):

„Zuvörderst muß man anmerken: daß bei allen übrigen sich selbst überlassenen Thieren jedes Individuum seine ganze Bestimmung erreicht, bei den Menschen aber allenfalls nur die Gattung: so daß sich das menschliche Geschlecht nur durch Fortschreiten in einer Reihe unabsehlich vieler Generationen zu seiner Bestimmung empor arbeiten kann; [...].“

Innerhalb der ‚Pädagogik‘ wird der Terminus achtmal und zwar ausschließlich in der ‚Einleitung‘ gebraucht.⁵⁸ Stets ist ein sachlicher Zusammenhang mit der ‚Erziehung‘ oder der Weitergabe (‚Tradition‘, ‚Überlieferung‘) von Erfahrungen und Kenntnissen zu beobachten. Die Tatsache, dass auch die ‚Physische Geographie‘ den Terminus kennt,⁵⁹ ändert diese Sachlage nicht, denn hier geht es stets nur um den Transfer einer natürlich gegebenen, äußerlichen Eigenschaft: die Hautfarbe von Menschen. Von einem kulturellen, durch Erziehung getragenen Fortschritt⁶⁰ ist ebenso wenig die Rede wie von einer zu erreichenden Bestimmung oder Vollkommenheit des Menschengeschlechtes.

Für die Datierung ergibt sich vorläufig: Allem Anschein nach ist der Text in der uns vorliegenden Form (Rink-Edition) frühestens (terminus a quo) in der Mitte der 1780er Jahre niedergeschrieben worden.

⁵⁶ Die 1831 erschienene ‚Menschenkunde‘ ist sprachlich überformt: „Er ist das einzige Geschöpf, wo die Art von Geschlecht zu Geschlecht vollkommener wird“ (Ak, XXV: 877). Belassen ist das Fremdwort: Ms Petersburg, p.118 / Menschenkunde, S. 179. – Für die späteren Vorlesungen vgl. Ms Mrongovius (1784/85), p. 125 f. (Ak, XXV: 1417 f.); Ms Dingelstaedt, p. 128; Ms Dohna, p. 62, 101, 358, 360; Ms anonymus-Berlin, p. 222.

⁵⁷ Vgl. die R: 1521, 1524, 6102, 6155, 6302, 8023 und in den Bänden XX-XXIII: --.

⁵⁸ Ak, IX: 441,26 / 443,17 / 444,17 / 446,01 / -,02 / -,21 / -,28 / 447,27.

⁵⁹ Ak, IX: 313,02 / -,06 / 314,07. Entsprechend das frühe Konzept zur Vorlesung (Ms Holstein / 1757/59), p. 117, 118, 119; in den studentischen Nachschriften: Messina, p. 191 / Pillau, p. 211-213, 216 / Dönhoff, p. 83 f. / Volckmann, p. 68 f. / Dohna, p. 121 / ‚Betrachtungen‘ (1833), S. 275, 277.

⁶⁰ Zu ‚Fortschritt‘ und ‚fortschreiten‘ vgl. die Note Nr. 240 in: Kant/Stark (Hg.) 2004. Innerhalb der Bände I-VIII der Ak sind die folgenden Stellen unmittelbar einschlägig: VI: 019 f.; 048,04; 446,19 / VII: 014,04; 079,01; 119,02; 324,07; 333,03 / VIII: 039,11; 065,31; 115,17; 177,34. Vgl. auch Ak, XXVIII (1972): 1187,23 ff.

3 Was suchen wir?

Ich komme zu einer abschließenden Überlegung im Hinblick auf die gesuchte Zweckbestimmung der Schrift ‚Ueber Pädagogik‘. Zunächst negativ: (1) Offensichtlich handelt es sich nicht um eine (bislang als solche unerkannte) studentische Nachschrift eines von Kant in den 1780er Jahren gehaltenen Lehrvortrags. (2) Für die von Rink in seinem Vorwort nahegelegte Meinung, es handele sich um Kant’s eigene, für die Zwecke einer Vorlesung schriftlich festgehaltenen Notizen, sind keine stichhaltigen Indizien ausgemacht. (3) Die von Weisskopf entwickelte Vorstellung, der Text bestehe aus einer wesentlich auf Rink zurückzuführenden Sammlung aus heterogenen Bestandstücken, ist nicht hinreichend begründet. – Und positiv? Lässt sich ein davon abweichender, anders zu begründender Entstehungskontext ermitteln oder angeben? – Meine Antwort ist eindeutig: Ja!

Durch verschiedene, nicht im Umfeld der Akademie-Ausgabe von ‚Kant’s gesammelten Schriften‘ unternommene Forschungen wissen wir, dass in 1780er und 1790er Jahren an der Universität Königsberg – insbesondere – in der unteren, der philosophischen Fakultät zwei tatsächlich pädagogische Themenbereiche diskutiert worden sind. Und wir wissen weiter, dass Kant an diesen Diskussionen aktiv beteiligt gewesen ist.⁶¹ Es handelt sich um:

(1) Die Einführung des Abiturientenexamens in Preußen (1788) und die damit für den jeweiligen Dekan der philosophischen Fakultät in Königsberg verbundene Prüfungspflicht. Kant war im Sommer 1791 an der Reihe.

(2) Die wechsellvollen ‚Pläne eines pädagogischen Seminars in Königsberg 1788-1793‘.⁶²

Beide Reformbestrebungen zielten primär auf die schulische Bildung. Es bestand die Absicht, die Fähigkeiten und Kenntnisse der zur Universität wechselnden Schüler zu verbessern bzw. diesen Vorgang durch staatliche Stellen zu kontrollieren. Einerseits sollte das Niveau der Gymnasien gehoben und andererseits für die universitäre Ausbildung von Lehrern an diesen Schulen Sorge getragen werden. So gesehen wäre die Schrift auch ein Gegenentwurf zu der Lateinschule, die Kant selbst vor 1740 besucht hat: Das pietistisch geprägte Collegium Fridericianum.⁶³

Im Rahmen der heutigen, Orientierung suchenden Aufgabe möchte ich abschließend drei Hinweise formulieren, die eine derartige Erklärung für Existenz und Absicht der Schrift ‚Ueber Pädagogik‘ plausibel erscheinen lassen. Der Sache nach sind diese bereits angedeutet worden:

⁶¹ Paul Schwartz 1910-1912; 1925; 1931; Werner Euler 1994; 1999.

⁶² So der Titel eines Aktenberichtes von Forstreuter 1969. Vgl. auch Schwartz 1925, S. 405 ff.

⁶³ Vgl. Klemme 1994.

- (1) In ihren Sachaussagen erstreckt sich die Schrift auf den Zeitraum einer ‚höheren‘ schulischen Bildung.
- (2) In der ‚Einleitung‘ spricht unzweifelhaft der Philosoph und nicht der erfahrene Pädagoge, Schullehrer oder Didaktiker. Gefordert wird eine „Theorie der Erziehung“ (444,27): „Der Mechanismus in der Erziehungskunst muß in Wissenschaft verwandelt werden“ (447,25 f.). Für die Durchführung wird auf essentielle Begriffe und Strukturen der eigenen Moral-Philosophie und Anthropologie⁶⁴ zurückgegriffen.
- (3) Unzweifelhaft ist die Schrift – nach Auskunft der programmatischen ‚Einleitung‘ – getragen von einem Erziehungs-Optimismus:

„Es ist entzückend sich vorzustellen, daß die menschliche Natur immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden, und daß man diese in eine Form bringen kann, die der Menschheit angemessen ist. Dies eröffnet uns den Prospect zu einem künftigen glücklichern Menschengeschlechte“ (444,22 ff.).

Diese „Erziehungs-Euphorie“ ist seit der Mitte der 1770er Jahre belegt.⁶⁵ Allmählich mischen sich in diese positive Stimmung jedoch auch skeptische Momente,⁶⁶ die schließlich im mittleren Teil des ‚Streit der Fakultäten‘ (1798) die folgende Form annehmen (Ak, VII: 092,15 ff.):

„In welcher Ordnung allein kann der Fortschritt zum Besseren erwartet werden? Die Antwort ist: nicht durch den Gang der Dinge von unten hinauf, sondern den von oben herab. – Zu erwarten, daß durch Bildung der Jugend in häuslicher Unterweisung und weiterhin in Schulen, von den niedrigen an bis zu den höchsten, in Geistes- und moralischer, durch Religionslehre verstärkter Cultur es endlich dahin kommen werde, nicht bloß gute Staatsbürger, sondern zum Guten, was immer weiter fortschreiten und sich erhalten kann, zu erziehen, ist ein Plan, der den erwünschten Erfolg schwerlich hoffen läßt.“

Aufgrund der erhaltenen Vorarbeiten zu diesem Lehrstück⁶⁷ wissen wir, dass vor allem im Blick auf die Ereignisse der Französischen Revolution (1789 ff.) Kant den ‚Fortschritt des Menschengeschlechts‘ essentiell an politisch-rechtliche Veränderungen geknüpft hat.

Wir dürfen damit ganz zum Schluss unter der Perspektive einer Werkgenese auch annehmen, dass die Schrift ‚Ueber Pädagogik‘ der Sache nach in das

⁶⁴ Und zwar nur auf den ersten Teil, der seinerseits auf der empirischen Psychologie von A. G. Baumgarten fußt.

⁶⁵ Brandt 2007, S. 184 ff.

⁶⁶ Vgl. den ‚Gemeinspruch‘ (1793 / Ak, VIII: 310,14 ff.) und zuvor (1792) im ersten Stück der ‚Philosophischen Religionslehre‘ (Ak, VI: 019,21-020,17).

⁶⁷ Stark 2003. Vgl. schon die Anthropologie-Nachschrift von Mrongovius (1784/85; Ak, XXV: 1427,08 f.): „Welches sind nun die Mittel zur Verbeßerung der burgerlichen Gesellschaft und Verfaßung? 1. Erziehung 2 Gesetzgebung 3 Religion.“

weite Vorfeld des ‚Streit der Fakultäten‘ gehört,⁶⁸ und dass in ihr auch Positionen bezogen werden, die spätestens 1798 ad acta gelegt (terminus ad quem) sind.

Quellen und Literatur

Für die handschriftlich oder im Druck überlieferten studentischen Nachschriften Kantischer Vorlesungen wird verwiesen auf die Beschreibungen und Fundortangaben in den ‚Einleitungen‘ zu den Bänden 25 (1997) und 26.1 (2009) von ‚Kant's gesammelten Schriften‘ (Ak). Die überwiegend zugrundeliegenden Reproduktionen befinden sich im ‚Marburger Kant-Archiv‘; c/o Philipps-Universität Marburg – Institut für Philosophie. Direkte Verweise auf Manuskripte geschehen in Text und Noten mittels ‚p.‘ für pagina und ‚f.‘ für folio.

GStAPK: Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz (Berlin), HA XX: Vormal's Staatsarchiv Königsberg.

Abegg, Johann Friedrich/Abegg, Jolanda/Abegg, Walter/Batscha, Zwi (Hg.) (1977): Reisetagebuch von 1798, 2. Auflage (Frankfurt/M.) [zuerst: 1976].

Adickes, Erich (1911): Untersuchungen zu Kants physischer Geographie. Tübingen.

Beyer, Kurt (1937): Untersuchungen zu Kants Vorlesungen über die philosophische Religionslehre Diss.: Halle/S.

Bock, Friedrich Samuel (1780): Lehrbuch der Erziehungskunst, zum Gebrauch für christliche Eltern und künftige Jugendlehrer. Königsberg, Leipzig.

Bock, Karl (1920): Geschichte des Seminarwesens in Ostpreußen bis zu den Freiheitskriegen. Phil. Diss.: Königsberg (Nur im Auszug gedruckt).

Brandt, Reinhard (1999): Kritischer Kommentar zu Kants Anthropologie in pragmatischer Hinsicht (1798). Hamburg (Kant-Forschungen, Bd. 10).

Brandt, Reinhard/Euler, Werner (Hg.)/Stark, Werner (Mitwirkung) (1999): Studien zur Entwicklung preußischer Universitäten. Wiesbaden (Wolfenbütteler Forschungen, Band 88).

Brandt, Reinhard (2003): Universität zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Kants ‚Streit der Fakultäten‘. Mit einem Anhang zu Heideggers ‚Rektoratsrede‘. Berlin (Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Sonderband 5).

Brandt, Reinhard (2007): Die Bestimmung des Menschen bei Kant. Hamburg.

⁶⁸ Brandt 2003, S. 119-140. Die vorgeschlagene Verselbständigung der ‚Pädagogik‘ zieht eine bislang unbemerkte Variante für die Ausdeutung einer mehrfach diskutierten Briefstelle aus dem Oktober 1798 nach sich: Die ‚Pädagogik‘ wird zu einem Kandidaten für die in Brief-Nr. 784 der Ak von Kant gegenüber dem Hallenser Tiefrunk erwähnten „zwei Abhandlungen in meiner Commode“, „deren eine ganz, und die andere beinahe ganz fertig“ (Ak, XII: 208,15 f.) liege. Es könnte sich bei den genannten Schriften um die Manuskripte der beiden von Rink in den Jahren 1803 und 1804 aus dem Nachlass publizierten ‚Werke‘ gehandelt haben. Eine derartige Interpretation vermeidet chronologische Schwierigkeiten, die mit der bisher angenommenen Beziehung auf Teile des dreigliedrigen ‚Streit der Fakultäten‘ verbunden sind. Vgl. Stark 1993, S. 39 Note 2.

- Burger, Anton (1889): Ueber die Gliederung der Pädagogik Kants. Diss.: Jena.
- Dolch, Josef (1967): Immanuel Kant als Dozent der Pädagogik. In: Holtkemper, Franz-Josef (Hg.): Pädagogische Blätter. Heinrich Döpp-Vorwald zum 65. Geburtstag. Ratingen, S. 43-57.
- Ellendt, Georg Albrecht (1898): Lehrer und Abiturienten des Königlichen Friedrichs-Kollegiums zu Königsberg Pr. 1698-1898. (= Schulprogramm, Beilage). Königsberg. Auch als ‚Sonderschriften des Vereins für Familienforschung in Ost- und Westpreussen e. V.‘, Nr. 10. Hamburg 1969. (= nachträgliche, maschinenschriftliche Fassung von 80 Seiten).
- Erlr, Georg/Joachim, Erich (Hg.) (1910-1917): Die Matrikel [und die Promotionsverzeichnisse] der Albertus-Universität zu Königsberg i. Pr., 3 Bde. Leipzig; Verweise in Text und Noten als ‚Matrikel‘.
- Euler, Werner (1994): Immanuel Kants Amtstätigkeit. Aufgaben und Probleme einer Gesamtdokumentation. In: Reinhard Brandt/Werner Stark (Hg.): Kant-Forschungen, Bd. 5 (1994), S. 58-90.
- Euler, Werner (1999): Kants Beitrag zur Schul- und Universitätsreform im ausgehenden 18. Jahrhundert. In: Brandt/Euler/Stark (Hgg.) 1999, S. 203-272.
- Forstreuter, Kurt (1969): Pläne eines pädagogischen Seminars in Königsberg 1788-1793. In: Preußenland 7, S. 1-8.
- Hinske, Norbert (2000): Die ‚Jäsche-Logik‘ und ihr besonderes Schicksal im Rahmen der Akademie-Ausgabe. In: Kant-Studien 91, Sonderheft, S. 85-93.
- Ischreyt, Heinz (Hg.) (1995): Zentren der Aufklärung II. Königsberg und Riga. Tübingen. (Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung, Bd. 16)
- Jünemann, Franz (1904): Pädagogische Aussprüche Immanuel Kants. Aus verschiedenen Schriften chronologisch zusammengestellt. In: Aus der Schule – für die Schule 16 (1904), S. 394-403.
- Kant, Immanuel/Rink, Friedrich Theodor (Hg.) (1802): Physische Geographie. 2 Bände. Königsberg.
- Kant, Immanuel/Rink, Friedrich Theodor (Hg.) (1803): Ueber Pädagogik. Königsberg.
- Kant, Immanuel/Rink, Friedrich Theodor (Hg.) (1804): Ueber die von der königl. Akademie der Wissenschaften zu Berlin für das Jahr 1791 ausgesetzte Preisfrage: Welches sind die wirklichen Fortschritte, die die Metaphysik seit Leibnitz's und Wolff's Zeiten in Deutschland gemacht hat? Königsberg.
- Kant, Immanuel/Pölit, Karl Heinrich Ludwig (Hg.) (1817): Vorlesungen über die philosophische Religionslehre. Leipzig (Zweite Auflage 1830).
- Kant, Immanuel (1900 ff.): Kant's gesammelte Schriften (Berlin) [Bde. I-IX = 1. Abtlg. ‚Werke‘ (1902-1923) / Bde. X-XIII (XXIII) = 2. Abtlg. ‚Briefwechsel‘ (1900-1922) / Bde. XIV-XXIII = ‚Handschriftlicher Nachlaß‘ (1911-1955) / Bde. XXIV-XXIX = ‚Vorlesungen‘ (1966 ff.) – Zitiert als ‚Ak‘, mit römischen Ziffern für den Band und arabischen für Seite und ggf. abgetrennt durch ein Komma für die Zeilen. Die auf Beschluss der Königlich Preussischen Akademie vom Jahr 1896 begonnene Ausgabe ist noch nicht abgeschlossen.
- Kant, Immanuel/Rink, Friedrich Theodor (Hg.)/Natorp, Paul (Hg.) (1923): Über Pädagogik. In: Ak, IX: 437-499.
- Kant, Immanuel/Beyer, Kurt (Hg.) (1937): Kants Vorlesungen über die philosophische Religionslehre. Halle.
- Kant, Immanuel/Grothoff, Hans-Hermann (Hg.)/Reimers, Edgar (Mb.) (1963): Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung. Ausgewählte Pädagogische Schriften. Paderborn (Zweite Aufl. 1982).
- Kant, Immanuel/Philonenko, Alexis (Hg., Üb.) (1967): Réflexions sur l'éducation. Paris.
- Kant, Immanuel/Brandt, Reinhard (Bearb.)/Stark, Werner (Bearb.) (1997): Gesammelte Schriften, Bd. 25: Vorlesungen über Anthropologie, 2 Halbbände. Berlin.

- Kant, Immanuel/Stark, Werner (Hg.)/Kühn, Manfred (Vorrede) (2004): Vorlesung zur Moralphilosophie. Berlin.
- Kant, Immanuel/Stark, Werner (Hg.)/Brandt, Reinhard (Co.) (2009): Vorlesungen über Physische Geographie. (= Bd. 26.1 von Kant's gesammelten Schriften, herausgegeben von der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften). Berlin.
- Klemme, Heiner F. (Hg.) (1994): Die Schule Immanuel Kants. Mit dem Text von Christian Schiffert über das Königsberger Collegium Fridericianum. Reinhard Brandt/Werner Stark (Hg.): Kant-Forschungen Bd. 6.
- Kauder, Peter/Fischer, Wolfgang (1999): Immanuel Kant über Pädagogik. 7 Studien. Hohen-gehen.
- Morgenstern, Karl (1821): Litterarische Berichtigungen. In: Dörptische Beyträge für Freunde der Philosophie, Litteratur und Kunst. Dorpat, Leipzig. 3,2, S. 485.
- Morgenstern, Karl (1843): D. Gottlob Benjamin Jäsche. Kathedervortrag [...] gehalten am 3. September 1842 [...]. Leipzig, Dorpat.
- Oberhausen, Michael/Pozzo, Riccardo (Hg.) (1999): Vorlesungsverzeichnisse der Universität Königsberg (1720-1804). Mit einer Einleitung und Registern herausgegeben. Stuttgart-Bad Cannstatt. 2 Teilbände. (Forschungen und Materialien zur Universitätsgeschichte FUM, Abt. 1: Quellen zur Universitätsgeschichte, Band 1 (1/2))
- Pisanski, Georg Christoph/Philippi, Rudolf (Hg.) (1886): Entwurf einer preußischen Literärgeschichte in vier Büchern. Mit einer Notiz über den Autor und sein Buch. Königsberg. (Reprint: Hamburg 1994. Sonderschriften des Vereins für Familienforschung in Ost- und Westpreußen e.V., Nr. 80,1 / als CD: pdf / 2006)
- Rausch, Alfred (1924): Immanuel Kant als Pädagoge. Zur zweihundertsten Wiederkehr seines Geburtstages. Annaberg i. Erzgeb.
- Reicke, Rudolf (1881): Scheffner über Herders Metakritik. In: Altpreußische Monatsschrift 18, S. 438-445.
- Rink, Friedrich Theodor/Jäsche, Gottlob Benjamin (Hg.) (1800): Mancherley zur Geschichte der metacritischen Invasion von Johann Georg Hamann genannt Magnus in Norden, und einige Aufsätze die kantische Philosophie betreffend. Nebst einem Fragment einer älteren Metakritik. Königsberg (Nachdruck: Brüssel 1968).
- Rink, Friedrich Theodor (1805): Ansichten aus Immanuel Kant's Leben. Königsberg.
- Rink, Friedrich Theodor (1811): Verzeichniß der hinterlassenen Bibliothek des wohlseiligen Herrn F. T. Rink, der Philosophie u. Theol. Doktors, des Danziger Gymnasii Rektors, der S. Trinitatis-Kirche Pastors, der Theologie, der griech. u. der morgenländischen Sprachen Professors, welche 1811, den 23. Septbr. durch öffentlichen Ausruf, in der Holzgasse Nro. 26 verkauft wird. Danzig. (gedruckt mit Müllerschen Schriften) Exemplar: UB Tübingen / Ke XXIV 732.
- Rink, Friedrich Theodor (1811a): Memoria viri summe venerabilis atque doctissimi Friderici Theodori Rinkii [...]. Danzig: Gymnasialprogramm.
- Santos, Robinson dos (2007): Moralität und Erziehung bei Immanuel Kant. Kassel.
- Scheffner, Johann Georg/Warda, Arthur (Hg.)/Diesch, Carl (Hg.) (1918-1938): Briefe von und an Johann Georg Scheffner, 5 Bde. München, Leipzig.
- Schiffert, Christian (1741): Nachricht von den jetzigen Anstalten des Collegii Fridericiani. In: Erleutertes Preußen 5. Königsberg 1742 (Neudruck in Klemme (Hg.): Kant-Forschungen VI, Hamburg 1994).
- Schwartz, Paul (1910, 1911, 1912): Die Gelehrtenschulen Preußens unter dem Oberschulkollegium (1787-1806) und das Abiturientenexamen, 3 Bde. Berlin. (Monumenta Germaniae Paedagogica: Nrn. 46, 48, 50)
- Schwartz, Paul (1925): Der erste Kulturkampf in Preußen um Kirche und Schule (1788-1798). Berlin. (Monumenta Germaniae Paedagogica: Nr. 58)

- Schwartz, Paul (1931): Die Schulen der Provinz Ostpreußen unter dem Oberschulkollegium 1787-1806. In: Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts 21, S. 54-78, 280-307.
- Schwarz, Walter (1915): Immanuel Kant als Pädagoge. Langensalza. (Systematische Darstellung der pädagogischen Anschauungen Kants, Diss. Königsberg 1915)
- Stark, Werner (1992): Die Formen von Kants akademischer Lehre. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 40, S. 543-562.
- Stark, Werner (1993): Nachforschungen zu Briefen und Handschriften Immanuel Kants. Berlin.
- Stark, Werner (1995): Kant als akademischer Lehrer. In: Ischreyt, Heinz (Hg.): Königsberg und Riga. Wolfenbüttel, S. 51-68. (Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung, Bd. 16: Zentren der Aufklärung II)
- Stark, Werner (2000): Vorlesung – Nachlass – Druckschrift? Bemerkungen zu ‚Kant über Pädagogik‘. In: Kant-Studien 91, Sonderheft, S. 94-105.
- Stark, Werner (2003): Krótkie wyjasnienie historyczne odnoscie Fragmentu krakowskiego (Polnisch: Kurze historische Erläuterung zum ‚Krakauer Fragment‘). In: Immanuel Kant, Spór Fakultetów (Polnische Übersetzung des ‚Streit der Fakultäten‘, herausgegeben und übersetzt von Mirosław Żelazny). Toruń, Lubicz, S. 169-186. (Ursprüngliche, deutsche Fassung: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/es/2010/0012/>)
- Stark, Werner (2013) (in Bearbeitung): Erneute Untersuchungen zu Kant's Vorlesungen über Physische Geographie.
- Stark, Werner (2013a) (in Bearbeitung): Rousseau und Kant. In: 250 Jahre Émile, ou de l'éducation. Bildungshistorische Reflexionen zu Jean-Jacques Rousseau. Tagung in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF. Berlin 25./26. Mai 2012.
- Thiele, Gunnar (1938): Geschichte der preußischen Lehrerseminare. Berlin. (Monumenta Germaniae paedagogica; Bd. 62, T. 1)
- Vogel, Peter (1990): Kausalität und Freiheit in der Pädagogik. Studien im Anschluß an die Freiheitsantinomie bei Kant. Frankfurt/M. et al.
- Warda, Arthur (1905): Aus dem Leben des Pfarrers Christian Friedrich Puttlich. Teil I. 1763-1799. In: Altpreußische Monatsschrift 42, S. 253-304.
- Weiss, G. (1913): Die Anfänge des pädagogischen Universitätsseminars zu Königsberg 1809-15. Diss. Jena 1912. In: Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, Jg. 40.
- Weisskopf, Traugott (1970): Immanuel Kant und die Pädagogik. Beiträge zu einer Monographie. Zürich. (Salmony, H. A. (Hg.): Basler Beiträge zur Philosophie und ihrer Geschichte, Bd. 5)

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Werner Stark

- (1) Kant-Ausgabe / Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften
Am Neuen Markt 8 / D-14467 Potsdam
- (2) Philipps-Universität, Institut für Philosophie
D-35032 Marburg

Privatanschrift:

Am Bornrain 6 / D-35091 Cölbe
Tel.: +496421/870899
E-Mail: stark@staff.uni-marburg.de

Helmut Heiland

Friedrich Fröbel über „Selbstthätigkeit“

Einleitung

Leitendes Kriterium der vorliegenden Analyse ist die These, Fröbels weltweit bekannte pädagogische Konzeption des „Kindergarten“ mit ihrer schulpädagogischen und sphärephilosophischen Begründung (vgl. Heiland 1998 und Heiland 2010) basiere kategorial auf dem Begriff der kindlichen „Selbstthätigkeit“. Präziser formuliert lautet die These: In Fröbels Theorie des „Kindergarten“, seiner Konzeption der Frühpädagogik (Pädagogik der Kindheit) als Konzeption einer beschäftigenden Spielpädagogik dominiere die „Selbstthätigkeit“ des Kindes als entscheidendes Element. Zugleich stellt sich die Frage nach der Struktur dieser kindlichen „Selbstthätigkeit“: Es ist das Verhältnis von pädagogisch gesetzten Rahmenbedingungen und kindlicher Selbstaktivität bei der „Spielpflege“ zu klären.

Fröbels pädagogischer Grundbegriff der „Selbstthätigkeit“ ist bislang noch nicht genügend erforscht worden. Der Blick auf die Geschichte der Fröbelforschung (vgl. Heiland 1990, dazu auch Heiland 1982) zeigt, dass lediglich eine umfassendere monographische Untersuchung (Negentzoff 1908) vor über hundert Jahren – neben mehreren kleineren Beiträgen (Aufsätzen) von 1862-1983 – zu diesem Thema vorgelegt worden ist. Dieser „Stand der Dinge“ kann natürlich den Ergebnissen der neueren Fröbelforschung der letzten dreißig Jahren nicht entsprechen. Immerhin sind in jüngster Zeit sowohl Fröbels „Tageblätter“ wie seine Briefe im Ganzen ediert worden (Tageblätter: Boldt/Knechtel/König 1982, I, S. 111ff.; Hoffmann/Wächter 1986, S. 314 ff.; Heiland/Gebel 2004, S. 20 ff.; Briefe: Heiland 2008). So ist eine Forschungslücke entstanden. Diese versucht die vorliegende Analyse zu schließen. Sie wertet das gegenwärtig vorliegende Quellenmaterial aus und ergänzt damit zum einen Negentzoffs Arbeit. Zum anderen gelangt sie mit ihrer Begriffsrecherche der Gesamtbriefedition Fröbels bzw. seiner „Tagebücher“ durch Quantifizierung und systematisch-begriffliche Präzisierung der Kategorie der „Selbstthätigkeit“ Fröbels zu einem gewissen Forschungsfortschritt.

Der Erkenntnisgewinn wird sich insbesondere bei der Auswertung des Briefmaterials zeigen. Daher wird diese Auswertung auch den Großteil der vorliegenden Analyse in Anspruch nehmen.

1 Forschungsbericht

Die Rezeptionsgeschichte des Fröbelschen Begriffs „Selbstthätigkeit“ wird hier aus Raumgründen sehr verkürzt dargestellt. Auch auf gebräuchliche Synonyma der „Selbstthätigkeit“ Fröbels innerhalb dieser Rezeptionsgeschichte – wie etwa „naturgemäße Erziehungsweise“, „entwickelnde Erziehung“, „Tätigkeits- bzw. Spieltrieb“ und „Selbstentfaltung“ –, kann hier nur hingewiesen werden, ohne deren Autorenschaft im Einzelnen zu belegen.

Den ersten Hinweis auf den Begriff „Selbsttätigkeit“ gibt Zimmer (1904). Negentzoff bietet in seiner Monographie (1908) eine ausführliche, breit quellenorientierte Analyse von Begriff und Phänomen „Selbsttätigkeit“, ordnet jedoch systematisch, damit Fröbels genuinen Ansatz überformend und verfälschend, Fröbel in die „experimentell-psychologische“ Pädagogik von Rein und Meumann ein. Im Rahmen der Fröbel-Montessori-Diskussion nach 1913 (dazu im Ganzen Heiland 1989, S. 27 ff.) argumentiert Heintze (1920) in ihrem Beitrag spielpraktisch, Klostermann institutionell, Kindergarten und Schule am Maßstab der „Selbsttätigkeit“ vergleichend. Grosse berichtet über fröbelorientierte Spielpflege mit Säuglingen (1921), Krehl würdigt systematisch „Selbsttätigkeit“ bei Fröbel und Montessori (1922 und 1923). Daneben steht Nef 1921 mit der Rezension von Montessoris Erstlingswerk „Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case di bambini“ (1909) in der Übersetzung als „Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter“ (Montessori 1913). Aber alle diese Arbeiten aus den 20er Jahren, von Negentzoff abgesehen, bleiben quellenspezifisch ungenügend bzw. unkritisch. Dies gilt auch für die Rezension von Negentzoffs Monographie durch Mayer (1952). – Nach einer langen Pause der Forschung greift Boldt (1976 und 1983) den Begriff der „Selbsttätigkeit“ bei Fröbel wieder auf und Heiland (1982) entwickelt ein Design zur weiteren systematischen Erforschung der „authentischen“ Spielkonzeption Fröbels in ihrer Ambivalenz von pädagogischer Spielpflege und kindlicher „Selbstthätigkeit“ (Autodidaktik). Kindliche „Selbstaktivität“ im Spielfeld der Fröbelschen Spielmaterialien steht also stets im Kontext der vom Kind zu entdeckenden Strukturen am Spielmaterial und der nachgehend-unterstützenden zeigenden Spieldeutung der pädagogischen Spielpflege durch den Erwachsenen (Heiland 1982, S. 43). – Dem Ansatz dieser Studie von 1982 auf breiterer Quellenbasis wird die vorliegende Untersuchung folgen.

2 Der Begriff „Selbstthätigkeit“ in Fröbels Schriften und Aufsätzen

2.1 Die Keilhauer Zeit (1820/30)

Die sechs Kleinen Keilhauer Werbeschriften erwähnen die „Selbstthätigkeit“ nur einmal. In der dritten Schrift, der „Durchgreifenden...Erziehung“ (1821) heißt es:

„Das sphärische Gesetz ist das Grundgesetz aller wahren, genügenden Menschenbildung. Die wahre, genügende Menschenbildung fordert: Der Mensch werde in Einheit des Geistes und Gemütes aus sich heraus allseitig entwickelt, gebildet, erzogen, zur selbsttätigen allseitigen Darstellung der Einheit seines Geistes und Gemütes für vollendete Selbsterkenntnis“ (Zimmermann 1914, S. 151 f.).

In der „Menschenerziehung“ von 1826 finden sich 28 Nennungen von Bedeutungsnuancen der „Selbstthätigkeit“ bzw. des „selbstthätig“-Seins. Diese Nennungen sollen hier schwerpunktmäßig in Gruppen zusammengefasst werden. Diese umfangreichste, als Hauptwerk gewürdigte Schrift Fröbels enthält nicht nur Fröbels Keilhauer Schulpädagogik (Schultheorie, Bildungsplan mit Lehrgängen, Schulleben), sondern auch seine Erziehungsphilosophie der 20er Jahre und verbindet diese mit einer phasenspezifischen Entwicklungskonzeption (Ontogenese). So bieten sich drei Schwerpunkte in der Reihenfolge gemäß der Gliederungsstruktur dieser Schrift an: Aussagen zur „Selbstthätigkeit“ als Element sphärephilosophischen Lebens bilden die erste Gruppe. Es folgen entwicklungsspezifische Beschreibungen kindlicher „Selbstthätigkeit“ (2. Gruppe). Und schließlich als Hauptteil die dritte Gruppe der schulspezifisch-bildungsplantypischen Bedeutungen des „selbstthätigen“ Schülers. – Grob kann man der ersten Gruppe 3 Nennungen zuordnen, der zweiten 8 Nennungen, die umfangreichste Quantität, nämlich 17 Textstellen, der dritten Gruppe. Diese Typisierung wirkt dezisionistisch-additiv. Sie legt keine genaueren Kontexte und präziseren Summierungsversuche zugrunde, sondern folgt der quantitativen Begriffsrecherche. – Im Übrigen fällt auf, dass Fröbel der Nennung von „selbstthätig“ meist „selbstständig“ folgen lässt. Der „selbstthätige“ Mensch ist auch der „selbstständige“ Mensch. Das schaffende Tun bringt die Position, also Standfestigkeit, Identität, Individualität hervor. Diesen Zusammenhang gilt es noch genauer darzustellen.

Zunächst die Gruppe der Nennungen (3) aus der Erziehungsphilosophie der „Menschenerziehung“ als dialektischer „Vermittlung“ von „Äußerem“ (Natur, Stoff) und „Innerem“ (Geist, Form) mit der Dominanz des Geistigen (Göttlichen). So heißt es dann von der „vorschreibenden Erziehung“, sie folge dem „klaren Gedanken“ bzw. dem „Musterhaften“ (Göttlichen), aber als „freye Selbstthätigkeit“: „denn der lebendige Gedanke, das Ewige, Göttli-

che selbst als solches fordert und bedingt freye Selbstthätigkeit und Selbstbestimmung des zur Freyheit, Gottähnlichkeit geschaffenen Wesens, Mensch“ (Fröbel 1826, S. 16). „Jesu Musterleben“ ist „selbstthätig und selbstständig [...] aus dem ewig Lebenden, ewig Schaffenden“ hervorgegangen und fordert ein entsprechendes „Nachbild seines ewigen Vorbildes“ bei jedem Menschen, „daß er [...] nach ewigem Gesetze, mit Freyheit, Selbstbestimmung und Selbstwahl aus sich hervortrete“ (S. 17). Diese Selbstwerdung geschieht in der Vermittlung von Innen und Außen als „selbstthätige Innerlich-Machung“ (S. 61).

Nun die Gruppe der Nennungen (8) zur Entwicklungstheorie (Ontogenese) in der „Menschenerziehung“. Hier dominiert die Stufe des Kindes. Sie ist durch Spiel gekennzeichnet. Sie ist die Entwicklungsphase, wo das Kind „anfängt, Innerliches selbstthätig äußerlich darzustellen“ (S. 65). Das Kind „strebt mit eigener selbstthätiger Kraft sein Inneres äußerlich am Festen und durch Festes außer sich darzustellen und zu gestalten“. Es ist dies die Phase der „selbstthätigen, selbstständigen Entwicklung“ (S. 65). Ein „Kind, welches tüchtig, selbstthätig still, ausdauernd [...] spielt, wird gewiß auch ein tüchtiger, stiller, ausdauernder [...] Mensch“ (S. 69). Fröbel betont beim kindlichen Nachsprechen und Nachsingen die „Selbstthätigkeit“ des Kindes, ungewohnte „Worte zur Bezeichnung neuer Begriffe, eigenthümlicher Verknüpfungen und Verhältnisse noch nicht bemerkter Eigenschaften“ zu gebrauchen (S. 84). Das Aufstehen, Gehen und Laufenlernen soll mit der „Kraft [...] sich selbstthätig und selbstständig im Gleichgewicht zu halten“, geschehen (S. 84 f).

Schließlich die Gruppe der Nennungen (17) der „Selbstthätigkeit“ im Umfeld schulischen Unterrichts bzw. der Beschreibung von Bildungs(Lehr)gängen und deren fachlich-sachlichen Grundlagen.

Hier gibt es zunächst eine übergroße Fülle von Kennzeichnungen der physikalischen „Kraft“ in der „Natur“: Diese ist „selbstthätiges Wirken“ (S. 196). Es ist von der „selbstthätigen, von einem Punkt aus allseitig gleichthätigen Kraft“ die Rede. Sie hat das Streben, sich „von einem Punkte aus selbstthätig allseitig gleichthätig zu entwickeln, darzustellen“ (S. 197). Es ist vom „selbstthätigen, allseitig gleichthätigen kugligen Wirken der Kraft“, (S. 199), von ihrem „selbstthätigen, allseitig gleichthätigen Wesen“ (S. 220, vgl. S. 222) die Rede. – Im Bereich der Biologie ist der „Herzpunkt“ Mittelpunkt des Lebens, das „selbstständig selbstthätige Leben in sich tragend“ (S. 224), bzw. als Lebendiges „Leben in selbstthätiger Bewegung in sich tragend“ (S. 225). Im stereometrisch-mathematischen Bereich ist die Kugel als Grundform „ein aus Einheit mit selbstthätiger eigener Kraft Hervorgegangenes“ (S. 252). – Schließlich der Bereich der Sprache: Sie ist „die selbstthätige Darlegung und Darstellung des eigenen Innern am Äußern und durch äußerlich

Gewordenes“ (S. 258). Die Laute (Sprachelemente) sind spezifische „Begriffe der selbstthätigen Kraft“ (S. 271, vgl. S. 267). Im Bereich der Sprachlehre soll der Lehrer „selbstthätig“ sein (S. 471). – Zeichnen und Malen dienen dem „selbstthätigen“ Erinnern (S. 278). Der Übung mit reinen Farben soll dann das „selbstthätige freye Erfinden von Farbganzen“ folgen (S. 414). Schulischer Unterricht vermittelt dem Menschen als Knabe/Mädchen das „Wesen“ des Lebens, dem das „freye und selbstthätige Gesamtleben“ vorausging (S. 288). In allen Phasen der Entwicklung geht es aber stets um die „Darstellung der reinen Menschheit in jedem Menschen“ durch entwickelte „innere, frey- und selbstthätige Kraft“ (S. 310).

Fröbels Keilhauer Wochenschrift „Die erziehenden Familien“ (1826) enthält nur wenige, aber wichtige Hinweise auf die „Selbstthätigkeit“, so im Aufsatz „Das kleine Kind“ und in der „Kunde der Formen und Gestalten“.

So fordert Fröbel im Aufsatz „Das kleine Kind“ die Eltern auf, von ihren Kindern ein „Lebensbuch“ mit Berichten aus deren Kleinkind-Leben anzulegen, ein „Lebensbuch als Grundstein eines zu begründenden selbstständigen und selbstthätigen, ungestückten Lebens“ (Fröbel 1826a, Sp. 109). In der „Kunde der Formen und Gestalten“, dem elementar-mathematisch-stereometrischen Bildungsgang der Formen und zeichnerischen Gestaltung in Keilhau, heißt es (Fröbel 1826a, Sp 198 und 201):

„Alle bis jetzt betrachteten Formenbildungen sind strengen Gesetzen unterworfen, sie bilden strenge, feste Reihen; diesen Bildungsgesetzen und den daraus hervorgehenden Formen liegt eine gewisse Nothwendigkeit zum Grunde; doch auch in dem Menschen selbst liegen Bildungsgesetze, liegen Bildungstriebe, welche, durch Betrachtung und Anschauung von Naturformen und Naturgestalten geweckt, sich frey, selbstthätig und unabhängig von äußeren Formen und Gestalten, und von außer dem Menschen liegenden Bildungsgesetzen gestalten und darstellen möchten“ (Sp 198). „Der Mensch ist in sich um so ruhiger, um so glücklicher, als er Insieh-begründetes schafft und darstellt; und in unsern Kindern die Kraft für Sachdarstellung, die Selbstthätigkeit dafür zu erhöhen ist wohl bezugweise das Höchste, was wir als Schatz ihnen als Erdbornen [d.h. als Menschen] geben können“ (Sp 201).

In der Schrift „Grundzüge der Menschenerziehung“ von 1830 (1833 veröffentlicht), spricht Fröbel von seiner

„Erzieh- und Bildungsweise, die den Zögling nach jeder Seite hin, wie in Wort, so durch Zeichen und am Stoff und selbst in der vorübergehenden Bewegung und dem verhallenden Tone durch Selbstschaffen und Selbsterfinden sein Inneres am Äußern und durch Äußeres kundtun lehrt, die ihm zeigt und lehrt, das Gedachte und Empfundene darzustellen, das Dargestellte, Geschaffene zu denken und zu empfinden; die ihn lehrt, sein Leben als ein Ganzleben zu finden, zu bewahren, darzustellen, daß er den einigen, innern, geistigen Zusammenhang ahne, empfinde, erkenne und schaue zwischen dem Getanen und dem Täter, dem Geschaffenen und dem Schaf-

fenden, dem Geschöpf und dem Schöpfer, die so den Schöpfer Gott in seiner Schöpfung finden, erkennen und schauen lehrt“ (Zimmermann 1913, S. 284)

Diese Kennzeichnung seiner Erziehungskonzeption durch Fröbel selbst mutet paradox an: Erziehung = Bildung = Lehre des „Selbstschaffens“! Bei aller Identitätssetzung von Ich und Welt, Subjekt und Wirklichkeit bleibt doch reale Differenz. Ist durch Lehre vermitteltes Selbsttun noch Selbst-Tun? Letztlich bedarf jedes Selbsttun der Vermittlung, Bildung als Subjektwerdung der Bildemittel, der Erziehung. Dieses Paradoxon gilt es zu klären. Hier wird aber auch sichtbar, dass „Selbstthätigkeit“ als Grundbegriff Fröbels sehr nahe seiner Auffassung von „Individualität“ steht (s. Heiland 2009, S. 113 ff.).

2.2 Arbeiten der Spätphase (1835/52)

Zu diesen Arbeiten gehört die bis 1863 unveröffentlicht gebliebene umfangreiche sphärephilosophische Darstellung des „neuen“ Familienlebens in Verbindung mit Ausreisep länen in die USA („Erneuerung des Lebens“ 1835, ediert Lange 1863, vgl. L I, 2). Ferner sind Fröbels Aufsätze in seinen drei Wochenschriften „Sonntagsblatt“ (1838/40), „Wochenschrift“ (1850) und „Fr. Fröbels Zeitschrift“ (1851/52) zu nennen, sowie weitere Beiträge Fröbels aus diesen letzten Jahren (vgl. L II). Da der Hauptakzent der vorliegenden Analyse den Briefen Fröbels gewidmet ist, werden die genannten systematischen Beiträge nur sehr verkürzt mit einigen exemplarischen Hinweisen beschrieben. Interessant ist die quantitative Komponente. In der „Erneuerungs“-Schrift finden wir 6 Nennungen, im „Sonntagsblatt“ 17, in der „Wochenschrift“ 6 und in der „Zeitschrift“ eine Nennung. Daneben finden sich in den Broschüren zu den Gaben 1-3 (1838, 1844, 1851) zahlreiche, nämlich über 20 Nennungen, am deutlichsten in der Schrift zur „Ausgeführten dritten Gabe“ von 1844 (Fröbel 1844). In den „Mutter- und Koseliedern“ (ebenfalls 1844) hingegen wird der Begriff „Selbstthätigkeit“ nur 3mal genannt (Fröbel 1844a, S. 60R, 64, 72). Dabei muss man allerdings bedenken, dass diese Nennungen stets in einem weiteren Bedeutungsfeld von Bezeichnungen wie „Freithätigkeit“ oder „freithätig“, bzw. „selbstständig“ oder „frei“ stehen. Etwa „Frei- und Selbstthätigkeit“ bzw. „freie Selbstthätigkeit“ als eigentümliche sprachliche Wendungen finden sich gerade im Bereich der „Sonntagsblatt“-Beiträge immer wieder. Die frühe Blankenburger Zeit (1837-1840) manifestiert sich in den Broschüren zu den „Gaben“ und in Fröbels Texten zum „Sonntagsblatt“, seinem „Journal“, das er souverän-autonom redigiert. Diese durch publizistisch-literarische Zielsetzung bestimmte Arbeitsphase Fröbels akzentuiert „Selbstthätigkeit“ deutlich, während die späteren Jahre aufgrund Fröbels Reisen und seiner kontinuierlichen Ausbildungstätigkeit („Bildungskurse für Kindergärtnerinnen“) doch erheblich schwächer sind in ihrer Produktion von

Texten. Aber auch diese 40er Jahre zeigen noch interessante Nuancen in Fröbels Verständnis von „Selbstthätigkeit“.

Es werden exemplarisch vier Schwerpunkte ausgearbeitet. Zum einen wird auf Fröbels Abhandlung „Erneuerung des Lebens“ (1835) eingegangen, zum zweiten die ersten Beiträge Fröbels im „Sonntagsblatt“ (1838) in Verbindung mit dem Text zur „ausgeführten dritten Gabe“ (1844) analysiert, drittens der Phantasiebegriff Fröbels in der „Wochenschrift“ (1850) berührt und viertens Fröbels Text zum „Stäbchenlegen“ (in der „Zeitschrift“ 1852) dargestellt. Bei allen vier Analyseschwerpunkten soll es aber weniger um die systematische Rekonstruktion von Fröbels Spielpädagogik (dazu im Ganzen Heiland 1998) als vielmehr um die jeweils spezifische Verwendung des Begriffs „Selbstthätigkeit“ in unterschiedlichen Kontexten gehen.

„Lebenserneuerung“: Fröbels Abhandlung „Erneuerung des Lebens fordert das neue Jahr 1836“ (L I, 2, S. 499-561) ist Programm einer Reform der Familie aus sphärephilosophischer Sicht in pädagogischer Zielsetzung. Ausgespart bleiben bei dieser Reform von Familie, Volk und Staat durch geglücktes Kinder- und Familienleben die „Bildemittel“ zu dieser Reform: Fröbels Spielmaterialien der „Spielgaben“ und „Beschäftigungen“. Fröbel setzt diese voraus. Er diskutiert hier etatistische Hindernisse, also den gesellschaftlich-politischen Kontext des Zeitgeists mit seinen Zwängen, bei der Entfaltung optimalen Familienglücks und schwelgt zugleich im Pathos des „erneuerten Lebens“, der „Lebenserneuerung“, „Lebensverjüngung“, des „Lebensfrühlings“ (S. 503) durch die im gemeinsamen Spiel von Eltern und Kindern „heilig“, d.h. „heil“ und „ganz“ gewordenen Familie. Dieses Pathos bestimmt den gesamten Duktus dieser Schrift.

Es wird ausgesprochen von einem „Ich“ (unschwer als Fröbel zu erkennen), der diese „Lilienzeit“ (S. 499) der „Menschheit“ als sich selbst bewusst werdende treibende Kraft bestimmend aufbaut. So ist vom „Bewußtwerden meines Selbstes“ (S. 502), vom „Sich-selbst-vernehmen“, „Sich-selbst-Wissen“ (S. 504) die Rede. Es reihen sich die Synonyma „Selbstbestimmung“, „Bewußtsein“ und „Freiheit“ (S. 516). Freiheit gewinnt der Mensch, indem er sich seiner Kräfte bewusst wird und so zu seiner Selbstbestimmung gelangt. Es findet sich die Reihung von „Bildungstrieb“, „Bildekraft“, „schaffendes“ und „darstellendes Leben“ (S. 519), „Arbeit“ als Tätigkeit schlechthin (S. 520). Die Familie gelangt so durch das „allseitig frei entwickelnde und gestaltende“ Zusammenleben (S. 531) von Erwachsenen und Kindern zu einer „frei- und selbstthätigen Erringung des neuen Lebens“ (S. 537), zur „frei- und selbstständigen“ „Selbstüberzeugung“ (S. 538), zum „Selbstleben“ (S. 544). Letztlich aber mündet solche sphärephilosophisch fundierte „Lebensphilosophie“ (S. 554), bestimmt durch die Kritik an der Unfreiheit der deut-

schen Gesellschaft im Vormärz, in die Forderung nach einem „selbstständigen“ Leben an einem „selbstständigen“ Ort, einer „selbstständigen“ Gemeinde, einem „selbstständigen“ Staat. In den USA, in den „nordamerikanischen Freistaaten“ sieht Fröbel die Realisierbarkeit seiner Vision eines „Lebens der Lilienreinheit“. Er erwägt seine Auswanderung.

Wie wir wissen, hat er aber dann doch seine sphärephilosophische Existenz des wahren Lebens im Unwahren zu leben versucht und ist am Lebensende dem preußischen Kartell von Thron und Altar zum Opfer gefallen.

Potenzial der „Gabe“: Den zweiten Schwerpunkt bilden die ersten Texte Fröbels im „Sonntagsblatt“ (1838) in Verbindung mit der Broschürenschrift zum Spiel mit der „ausgeführten dritten Gabe“ (1844). Beide Textbereiche stimmen überein in ihrer enormen Frequenz, die Bedeutung der „Selbstthätigkeit“ hervorzuheben. Sie differieren aber ganz erheblich durch die unterschiedlichen Kontexte. 1837/38 gibt sich die „autodidaktisch“ bestimmte „Gabe“ im Umgang des Kindes sich selbst, 1840/41 vermitteln die „Bewegungsspiele“ die Gruppe auf die Spielform, die sie hervorbringt (Fröbel 1840/41). Der Text von 1844 wiederum beschreibt die Methodik der Selbstbelehrungsstunde der Kindergärtnerin bzw. „Mutter“ im Umgang mit den modellhaft ausgeführten Bauformen der dritten Gabe. Es handelt sich also um drei unterschiedliche Begriffe von „Selbstthätigkeit“: 1837/38 dominiert noch das aufgeladene, potenzierte Spielmaterial, die „selbstthätige“ „Gabe“, die sich gebend in ihrer Struktur zeigt, es dominiert noch der sprechende, „selbstlehrende“ Würfel. Die Spielpflege ist peripher zwar vorhanden, aber nicht dominant. „Selbstthätig“ ist 1837/38 letztlich das Spielmaterial (a). 1840/41, bei den „Bewegungsspielen“ ist die „Selbstthätigkeit“ der Spielgruppe in ihrer Bewegungsgestalt, die Spielform werden will, dominant, nicht das Spielmaterial (die Gruppe ist sich selbst „Material“) und nicht der pädagogische Rahmen. „Selbstthätig“ ist hier die Spielgruppe (b). 1844 geht es nahezu ausschließlich um das spielaktive Tun der „Mutter“ (Kindergärtnerin), peripher aber wiederum wie 1837/38 um das kategoriale Potenzial der dritten „Gabe“, den „einmal allseitig geteilten Würfel“. „Selbstthätig“ ist hier also der pädagogisch Handelnde, der Erwachsene, die Kindergärtnerin (c). Bei allen drei Begriffsnuancen bleibt der gemeinsame Bedeutungshorizont des kindlichen Tätigkeitstribs als Element erhalten, wird aber unterschiedlich berücksichtigt. Die zusammengestellten Belege der Schwerpunkte dürften selbst genügend aussagekräftig sein und bedürfen keiner weiteren systematischen Einordnung.

(a) „Selbstthätigkeit“ als Potenzial der „Gabe“

Hierzu gehören die ersten Texte Fröbels im „Sonntagsblatt“, die er bereits 1837 als Probenummern im Bekanntenkreis kursieren ließ. Es handelt sich um „Die That“, „Plan der Anstalt zur Pflege des schaffenden Thätigkeitstriebes“, „Des Kindes Leben, das erste Kindesthun“, „Der Ball, das erste Spielwerk der Kindheit“ und „Das Samenkorn und das Kind“ (vgl. auch Heiland 1998, S. 35 ff.). Diese Texte stehen noch ganz unter dem Eindruck des Gedankens des „Autodidaktischen“ (s. Teil IV: Fröbels Briefwechsel mit Langenthal 1837). Diese Programmatik kennzeichnet der Titel zum Aufsatz „Plan der Anstalt“:

„Darlegung des Planes der Anstalt zur Pflege des schaffenden Thätigkeitstriebes und des Selbstthuns der Kindheit und Jugend durch Ausführung von Spielen, von Selbstbeschäftigungs- und so Selbstbildungs- und Selbstbelehrungsmitteln für Familien und Kleinkinderpflegeschulen, für Begründungs- und Volksschulen“ (SB 1838 I, S. 9).

Es dürfte ausreichen, aus dem Text „Die That“ einige Beschreibungssynonyma der „Selbstthätigkeit“ zu nennen.

Da ist von der „schaffenden Selbstthätigkeit“, vom „freithätigen Selbstunterricht“, vom „schaffenden Bildungstrieb“ bzw. „schaffenden Thätigkeitstrieb“ die Rede (SB 1838 I, S. 4). Ferner wird von der „Pflege des schaffenden Thätigkeitstriebes“, von der „Befähigung zum Selbstschaffen“ (S. 5) gesprochen, sowie von der „Pflege“ des kindlichen „Lebens, seines schaffenden Thätigkeitstriebes“ (S. 7). Die noch folgende Analyse der Belege zur dritten Bedeutungsnuance zeigt auch das potenzierte Material der „Gaben“ bzw. des Spielmaterials Fröbels.

(b) „Selbstthätigkeit“ als Ausdruck der Spielaktivität der Gruppe

Diese Bedeutungsnuance wird durch nachstehendes Zitat aus Fröbels Aufsatz „Bewegungsspiele“ von 1840 belegt (SB II, vgl. Heiland 1998, S. 36):

„In aller Tätigkeit, in allem Tun des Menschen und schon des Kindes, ja des kleinsten, spricht sich ein Zweck, eine Beziehung zu Etwas, zur Förderung oder zur Darstellung von Etwas aus. Dazu bedarf aber der Mensch und ganz besonders das Kind in den meisten Fällen eines Stoffes, eines selbständigen, besonderen Mittels, sei es auch nur ein Hölzchen, ein Steinchen, mit dem es Etwas, oder welches es zu Etwas macht. Um deshalb nun einerseits das Kind zur Behandlung seines Spielstoffes hin- und in denselben einzuführen, gaben wir dem Kinde den Ball und die sich daraus entwickelnde Kugel, den Würfel u.s.w. Doch jedes dieser Spielmittel fordert zugleich das Kind wieder zur Selbsttätigkeit, zur freien Selbsttätigkeit, zur Bewegung, zur freien, unabhängigen Bewegung, auf. Die besondere Beachtung der daraus gleichsam hervorwachsenden freien Bewegungen und eigentümlichen Bewegungsspiele trat in ihrer selbstständigen Durchführung in dem Bisherigen, dem Geiste der

hier tatsächlich dargelegten Kinderpfleg- und Entwicklungsweise gemäß, – welche vom Allgemeinen zum Besondern, vom Ganzen zum Teil, von der Einheit zur Einzelheit herabsteigt, – noch zurück.“ (Fröbel 1840/41, SB II, S. 177).

In diesen Zusammenhang gehört auch Fröbels kategorialbildende Spielanalyse im Brief an Kantor Carl von 1839. Auf diese Spielsituation ist noch einzugehen.

(c) „Selbstthätigkeit“ als pädagogisch-ausbildungsmethodische Kategorie

Der dazugehörige Text ist Fröbels Broschüre von 1844 zur „ausgeführten dritten Gabe“ (Details s. Heiland 1974, S. 87 ff., S. 204 ff., Heiland 1998, S. 68 ff. und Heiland 2010, S. 31 ff.). Der Text enthält zehn Nennungen von „Selbstthätigkeit“ ohne Berücksichtigung der Synonyma und beschreibt den autodidaktischen Umgang einer Erzieherin („Mutter“) mit dem Modellkasten der ausgeführten dritten Gabe, den Fröbel 1843/44 entwickelte und zusammen mit der 3. Gabe und dem Anleitungstext vertrieben hat. Der Modellkasten enthält Bauformen der 3. Gabe, also „Lebens-“, „Erkenntnis-“ und „Schönheitsformen“ im Miniaturformat zur Anschauung und Instruktion. Der Text beschreibt den Umgang der „Mutter“ mit diesem Modellkasten, den auf Pappe aufgeklebten einzelnen Bauformen. Sie kennt die 3. Gabe als Baukästchen noch nicht. Es ist nun die Frage: Wie geht man um mit einer Modellvorgabe, die man ja direkt nachbauen könnte? Dann würde sie zur Vorlage, der man exakt folgen kann, ohne bewusst d.h. reflektierend zu bauen. Fröbel empfiehlt in seinem anschaulichen, handlungsreichen Text der „Mutter“, sich vor ihrer Spielpflege mit ihrem Kind zunächst allein und intensiv mit dem Modellkasten vertraut zu machen, indem sie neugierig „wie ein Kind“ explorierend-erkundend Bauformen baut und diese dann mit den Bauformen des Modellkastens vergleicht.

Die innerhalb der Explorationsphase gewonnene ahnungshafte Einsicht in den Zusammenhang der einzelnen Bauformen wird in dieser vergleichenden Phase mit der Vorlage des Modellkastens konfrontiert. Die eigenen Bauversuche werden in die modellhafte Systematik integriert und als abstrakter Zusammenhang bewusst gemacht (Systematisierungsphase). Dieser Prozess der Selbstbelehrung und Übung wird abgeschlossen mit dem „selbständigen“ Darstellen der Bauformen (Verfügungsphase).

Fröbel sagt: „Jetzt versuche das Ganze in seiner aus- und aufeinander folgenden Entstehung, seiner innern natürlichen Gliederung nach, frei und selbständig aus Dir darzustellen“ (Fröbel 1844, S. 14/Heiland 1998, S. 70).

Der Modellkasten, der zu keinem Zeitpunkt pure Vorlage zum Nachbauen war, wird in dieser Phase nun weitgehend überflüssig. Denn der Zusammenhang der einzelnen Bauformen, die Gesetzmässigkeit ihrer Serie, ihrer Folge

ist als Abstraktum im Bewusstsein der „Mutter“ gesichert. Nun kann sie über die Struktur „frei“, d.h. „selbsttätig“, also ohne Vorlage verfügen.

In gleicher Weise soll das Kind explorierend bauen, dann die Systematik mit der zeigend-deutenden Hilfe durch die „Mutter“ erfassen und schließlich „selbstständig“, d.h. „frei- und selbstthätig“ bauen: „Auf diese Weise wird nun Dein Kind, durch Zufall und mit Absicht, bald mehrere ähnliche Gebilde erfinden“ (Fröbel 1844, S. 30; Heiland 1998, S. 70).

(d) „Phantasie“

Nun zum dritten Schwerpunkt, zu Fröbels Begriff der „Phantasie“ in der „Wochenschrift“ (1850): In seinem Brief an Emma Bothmann zur „Vermittelungsschule“ betont Fröbel: „Die ganze Kindergartenführung ruhet aber nur auf ganz einfachen mathematischen Beweisen, nur müssen Sie sich zu ihrer sichern Anschauung erheben“ (Fröbel 1851/52, H 5, S. 22). Diese Betonung der Matrix, der mathematischen Rationalität, überrascht nicht, hat Fröbel doch immer wieder die elementarmathematisch-stereometrische Basis des Ganzen der „Gaben“ und „Beschäftigungsmittel“ hervorgehoben. Hat dann „Phantasie“ i. S. von Kreativität, dem Erzeugen von „Neuem“, überhaupt noch eine Chance bei einer solchen Spielkonzeption? Und was ist dann unter „Selbstthätigkeit“ zu verstehen? Nun, Fröbels letzte Arbeiten „Stäbchenlegen“, „Vermittelungsschule“ (Zeitschrift 1852), wie auch das etwas frühere „Papierfalten“ (Wochenschrift 1850) scheinen diese Frage eindeutig zugunsten einer frontalunterrichtlichen Methodik und damit gegen die Autodidaktik im Kontext der Materialstruktur von 1837/40 zu lösen. Aber hat nicht Fröbel in der „Wochenschrift“ (Fröbel 1850, S.137 ff., 145 ff., 153 ff.) den Aufsatz „Der Mensch ein schaffendes Wesen, ein Schöpfer in seinem Wirkungskreise. Entwicklung der schaffenden, der Schöpferkraft schon früh im Kinde. I. Des Kindes Zeichenlust“ veröffentlicht? Und spielt in diesem Text nicht doch die „Phantasie“ eine ganz entscheidende Rolle?

Es heißt da: Wie jeder Mensch, wie überhaupt der Mensch ein von Gott, seinem „Urgrund“ gegebenes „schöpferisches“ Wesen besitze, so sei auch das Kind, auch schon das kleine Kind, „Schöpfer“, „schaffend“, „selbst- und freithätig“ bestimmt durch „vergleichend beachtende Thätigkeit“ (S. 137). Das Kind belebt das Äußere, es bringt die „inneren Vorstellungen“, „geistigen Anschauungen“, „Seelenbilder“ zum Ausdruck (S. 138). Daher gilt es „früh, stetig und gesetzmäßig“ die „schöpferische Kraft des Kindes“ zu „entwickeln und auszubilden“ (S. 139). „Phantasie“ definiert Fröbel hier als „Beachten und Aufmerken, die Auffassung des Ganzen, die Erinnerung und das Gedächtnis“, als „Verknüpfungs- und Erfindungsgabe“ (S. 147). Aber dann wiederholt Fröbel doch auch hier (S. 154) wieder den Keilhauer Elementarbildungskurs des Zeichnens (vgl. Teil IV, Brief über Felix), der durch

das Zeichnen geometrischer Elemente wie Gerade und Winkel im Netz bestimmt ist (vgl. Heiland 1998, S. 149 ff., bes. S. 152 f.). Gleichwohl beschwört Fröbel in diesem Text von 1850 die kindliche „Zeichenlust“ und geht damit in der Zielsetzung des Textes über den Keilhauer Zeichenbildungskurs hinaus, (aber ohne faktische Realisierung), wenn er feststellt: Das Kind sei „denkendschaffend“ (S. 155). Die „kindliche Zeichenlust“ solle zum „bewußten Schaffen“, zum „Selbstschaffen“ erhoben werden. Ja, er spricht sogar von der „Ausbildung des Kindes für schöpferisches (d.i. selbstthätiges erfindendes) Zeichnen, in welchem kleinen Kreisumfange es auch immer sein möge“ (S. 156).

Trotz der überraschenden Verwendung des Begriffs „Phantasie“ im Zusammenhang mit „Selbstthätigkeit“ bleibt also letztlich die vorgegebene elementarmathematische Grundlage des Elementarzeichnens in ihrer eindeutigen Rationalität erhalten, die alle subjektive Impulsivität zeichnerisch-bildhafter Gestaltung als expressive Projektion abzuwehren sucht.

(e) „Stäbchenlegen“

Als abschließender vierter Schwerpunkt wird Fröbels Text zum „Stäbchenlegen“ in der „Zeitschrift“ (Fröbel 1852, H. 3 und 4) im Kontext der Thematik „Selbstthätigkeit“ analysiert. Auch dieser Text zeigt die durchgehende Ambivalenz des Begriffs „Selbstthätigkeit“ bei Fröbel. Weder Pädagoge (Lehrer, Erzieher, Kindergärtnerin) noch Kind sind eindeutig absolut durch ihre subjektive Selbstaktivität bestimmt. Vielmehr findet diese ihre Relativierung und Nuancierung im Kontext des Lernfelds. Nun zeigt aber auch umgekehrt die didaktische Modellsituation einer eindeutig frontalunterrichtlich gelenkten Spielstunde mit den Legestäbchen freie Spielräume der Verfügung über das Spielmaterial durch Kind und Betreuung. Dies muss etwas ausführlicher dargestellt werden (dazu Heiland 1982, S. 59 ff., Heiland 1998, S. 156 ff. und Heiland 2010, S. 34 ff.). Interessant ist die Differenz zwischen der geschilderten unterrichtlichen „Baustunde“, also der Spielrealität, und Fröbels Kommentar als konstituierenden konzeptionellen Rahmen.

Die Kindergärtnerin hält eine Baustunde mit den „Legestäbchen“ und erarbeitet zunächst die „Eigenschaften“ des Stäbchens bzw. schult das Einprägen von Vorstellungen. Im zweiten Unterrichtsabschnitt werden elementarmathematische Formen (Winkel, waagrecht, senkrecht) erarbeitet. Im dritten Abschnitt werden zahlreiche Gegenstände nach Vorlage gebaut, dann aus der Erinnerung von den Kindern nachgebaut. Zeigen und Nachahmen sowie Reproduktion dominieren also. Es geht faktisch um Kräfteschulung und geometrische Einsicht.

Diese „bewußte Kinderpflege“ (Fröbel 1852, H 4, S. 12) als frontalunterrichtliches Lernspiel enthält nach Auffassung Fröbels zugleich durchaus auch

einen „selbstthätigen“ Kern. Das Kind lernt Gegenstände als „Etwas“, als „Eigenschaften“ kennen. Es kann die Dinge als „Stoff“ behandeln, „um daran und dadurch Etwas, was in ihm lebt, äußerlich darzustellen, dadurch zu schaffen“. So stehen die Spielmittel, hier die Legestäbchen, in „einem doppelten Verhältniß zum Kinde: einmal in einem das Kind erregenden, dann aber wieder in einem die Vorstellungen des Kindes und seine herauswirkende Thätigkeit gleichsam in sich aufnehmenden, darstellenden Verhältniß“ (S. 15 f.). „Darstellend“ ist so das Kind „selbstthätig“. Wichtiger ist Fröbel freilich hier doch die „Selbstthätigkeit“ des Erziehers, der Kindergärtnerin, welche das Kind und sich beobachtend, selbst zum Kind in seinem „hingebenden Thun“ wird und dieses Selbstsein reflektiert, sich bewusst macht. Dann, sagt Fröbel zu den Kindergärtnerinnen, „werdet [ihr] so durch eure vertrauende, prüfend und vergleichend beachtete Selbstthätigkeit zu der eben geforderten tieferen Einsicht, nicht allein in das Wesen des Kindes und seines Lebens, sondern auch in das eure, wie in das Wesen des Lebens überhaupt, gelangen“ (S. 17). Das Anziehende an der Kinderbeschäftigung ist das „Unsichtbare“ und doch „Wahrnehmbare“ (S. 18) der entstehenden kategorialen Bildung in der Situation sphärephilosophisch begründeter Erziehung.

3 „Selbstthätigkeit“ in Fröbels „Tageblättern“

Hier sind die drei wichtigsten Editionen auszuwerten. Es handelt sich um das 1982 veröffentlichte „Sentenzenbuch“ Fröbels von 1816/23 (Boldt/Knechtel/König 1982 I, S. 111-147), Fröbels Göttinger Tageblätter von 1811 zur Erstfassung der Sphärephilosophie, 1986 ediert (Hoffmann/Wächter 1986) und Fröbels Entwürfe zur Schrift „Das Streben der Menschen“ in Tageblattform von 1820/21 in der Edition von 2004 (Heiland/Gebel 2004, S. 20-110). Als Ergebnis der Durchsicht stellt sich heraus: Die „Sentenzenbuch“-Edition enthält keine Nennung der „Selbstthätigkeit“, die Edition der Göttinger Tageblätter nur einen wenig ergiebigen Hinweis Fröbels zu seiner Reflexion über den Tod (Hoffmann/Wächter 1986, S. 358).

Am ergiebigsten ist die Edition von „Das Streben der Menschen“. Sie enthält 6 Nennungen, der Autograph noch zwei weitere Stellen (236 und 239), die hier wiedergegeben werden:

„Der Geistes – Willens Zwang, die Freyheit fordert unausgesetzte Selbstthätigkeit Lebendigkeit Beweglichkeit, Arbeit pp der Natur – SchicksalsZwang die Nothwendigkeit erlaubt <Trag[i]sches> Leiden, daher Klage was die Menschen u alle Dinge gerne thun, denn sie wollen so Mitleid erwecken u ihre Fehlerhaftigkeit verbergen u beschönigen durch und in dem Mit-leid der Anderen.“ (42R)

„Gott darf auch dem nach seinem Bilde und mit seinen Eigenschaften u seinem Wesen (freyer bewußter Selbstthätigkeit) erschaffenen Wesen nur durch das Geben u den eigenen Gebrauch seiner eignen Kraft helfen, eben weil der Mensch dieses bestimmte Wesen nach göttlichem Bilde u mit göttlichen Anlagen u Eigenschaften ist; würde dieser Gott d[urc]h mehr als durch die den Menschen gegebene Kraft des Geistes u Gemüthes den Menschen helfen so würde er das göttliche freye selbstthätige Wesen des Menschen im Menschen vernichtet werden [sc.: vernichten]. Eben das[s] uns Gott nicht von außen durch nichts von außen kommendes, sondern nur durch den Gebrauch unserer Kräfte unseres Geistes und Gemüthes hilft ist eben ein Beweis der Göttlichkeit unserer Natur.“ (157)

„Wen Gott von der frühesten Jugend an nur auf den freyen Selbstthätigen Gebrauch seiner (ihm gegeben[en]) Kräfte mit <hoher Rücksicht> auf X hinführt der ist von Gott geliebt.“ (157R)

„Eben denke ich an die LebensVerhältnisse des <All> - und da erkenne ich das[s] es sehr erhebend ist, das Ganze mit Bewußtseyn Klarheit des <Wissens> <dar>zugeben, selbstthätig <...genommen werden muß>.“ (236)

„Zu mir selbst in Beziehung auf ein Gespräch das [ich] in diesem Mittag mit den Freunden L[angethal] u M[iddendorff] in Bezug auf Gleichwerdung u Unterordnung hatte: – Ich gehorche der Idee, dem reinen Gedanken, der rein und selbstthätig dem Gemüthe, dem Geiste entsprungenen Gedanken. Ich gehöre diesen ich gehorche dem höchsten Gedanken Ihr aber nicht ihr gehorcht Euern Eigenen selbstgegebenen selbstgeschaffenen Gedanken, darum kann ich, darf ich Gehorsam fordern.“ (239)

„Dieser Satz ist höchstwichtig für die Erziehung für die Selbst [–] und Anderen Erziehung Über das Seyn geht also keine Entwicklung hinaus aber die Potenzen- <Dignitäten> der Seyns Entwicklung <welch seine> Spontane [sc.: spontane], d.i. Selbstthätige Entwicklung u Darstellung mit Klarheit in klarer D[urc]hschauung des Seyns, das ist die höchste u letzte Bestimmung aller Dinge.“ (243R)

Diese Notizen Fröbels spiegeln seine hermetische Existenz in Keilhau. Das Fröbelsche Denken kreist um die Trias Ich-Welt-Gott. „Selbstthätigkeit“ ist hier der dynamische Kern des Geistes im Menschen, der im Selbstbegreifen zugleich Welt (Natur) und Gott begreift. Im sphärischen Leben menschlicher Existenz wird der Mensch in seiner Wirklichkeit (Welt) und Gottgeschaffenheit („Göttlichkeit“) sichtbar, damit Gott in seiner Welt- und Menschbezüglichkeit erkennbar. Das „Seyn“ kann nicht überschritten werden. Es kann aber bzw. es muss durchschaut, transparent werden durch die „freye“, „selbstthätige“ Selbstkonstituierung des Menschen, die zugleich „Natur“ wie „Gott“ sichtbar werden lässt in deren Selbstaktivität. – Fröbel geht es in diesen Notizen um die geistige Führerschaft in Keilhau (vgl. S. 239). Insofern runden diese „Tageblätter“ das Bedeutungsspektrum des Begriffs „Selbstthätigkeit“ bei Fröbel durchaus ab, gehen aber nicht auf Erzie-

hung und Unterricht selbst ein. Sie geben vielmehr Auskunft über Fröbels geistige Existenz.

4 Der Begriff „Selbstthätigkeit“ in Fröbels Briefen

Überblick

Das gesamte Material der Briefe Fröbels umfasst 1709 Briefe. In diesem Brieffundus von über 9.000 Manuskriptseiten Umfang nehmen „Selbstthätigkeit“ bzw. „selbstthätig“ mit über 240 kontinuierlichen Nennungen einen durchaus bedeutenden Rang ein. Das Synonym „auto“/„autodidaktisch“ mit insgesamt 6 Nennungen hingegen spielt nur in einigen wenigen Briefen von 1837 eine Rolle (Briefe an Langethal v. 14.3.37, S. 62R, v. 13.5.37, S. 104, v. 29.5.37, S. 107, v. 25.8.37, S. 119 und v. 8.10.37, S. 132R). Hier taucht dann ferner als Variante der Begriff „Autopsie“ auf. So erklärt Fröbel in einem Brief an Barop (v. 29.2.1835, S. 6R), er beabsichtige die Gründung einer „Anstalt für Anschauungs-Unterricht zum Selbstunterricht u zur Selbstbelehrung, Selbstbildung (: Autopsie)“. Die in dieser Anstalt gefertigten „Anschauungslehrmittel“, der „lehrende“ mathematische Würfel wie der Sprachwürfel, (vgl. Brief an Langethal v. 21./23.3.1838) sowie dann die „Baukästen“, die späteren Gaben 3-6, und Legetäfelchen und Stäbchen sollen der „Selbstbildung“ durch „Selbstbelehrung“ bzw. „Selbstbetrachtung“ dienen. Im genannten Brief an Langethal (v. 21./23.3.1838, S. 177) heißt es daher, der „sprechende Würfel“ führe „Kinder zum Selbstdenken und Forschen, zur lebendigsten Selbstthätigkeit und den merkwürdigsten innern Wahrnehmungen“. – Aber dies ist schon eine relativ späte Phase von Fröbels brieflicher Reflexion über „Selbstthätigkeit“.

Die kontinuierliche Erwähnung der Bedeutung der „Selbstthätigkeit“ in Fröbels Briefen lässt sich in Schwerpunkten akzentuieren bzw. typisieren. Der erste Schwerpunkt vereint die frühen Briefe an Georg von Holzhausen (1806/08) und an die Landesmutter zur Pestalozzirezeption (1809), sowie Briefe an Bruder Christoph (1811), an Caroline von Holzhausen zur Wissenschaftstheorie (1811/12) und an den Herzog von Meiningen (1827). Einen zweiten Schwerpunkt bilden Briefe über eine individuelle Bildungsförderung (Briefe über Felix Minerow 1829/32). Einen dritten Schwerpunkt zeigen die Briefe zum „Autodidaktischen“ (Briefe an Langethal 1837/38). Ein vierter Schwerpunkt nimmt auf „Individualität“ Bezug. Der fünfte Schwerpunkt vereint den Rückgriff auf Briefe der Spätphase: Brief an Kantor Carl über das „Kategoriale“ (1839), Brief an Woepcke (1845) und die Briefabhandlung an Leidesdorf (1846).

4.1 „Selbstthätigkeit“ in frühen Briefen – Das „Autobiographische“

Frankfurt/a.M.-Göttingen-Keilhau

Fröbels Aussagen zur „Selbstthätigkeit“ in den Briefen an Georg von Holzhausen (1806/08) und an seine Landesmutter, die Fürstin von Schwarzburg-Rudolstadt (1809) gehen über eine Pestalozzi-Rezeption noch nicht hinaus. Denn zum Begriff wird hier nichts erheblich Neues gesagt. Es fehlt noch die wissenschaftstheoretische Initialzündung der Sphärephilosophie, die erst im Sommer 1811 in Göttingen wirksam wird. Das gilt auch für die Briefe an Bruder Christoph aus der Zeit von 1806-1809. Allerdings deutet sich im Brief an Cellarius von 1809 mit der Definition von „Selbstthätigkeit“ als „In-sich-selbst-Schaffen“ eine zunehmende Akzentuierung der Selbstbezüglichkeit an (An Cellarius v. 25.7.1809, S. 116R u. 119). Diese Akzentuierung findet sich dann auch in Briefen an Bruder Christoph von 1811, wo der Zusammenhang von „Selbstthätigkeit“, „Selbstdenken“ und „Selbstbewußtseyn“ (21.5.11, S. 7R) bzw. „Selbstthätigkeit“, „inneres Leben“ und „innere Reizbarkeit“ (19.12.11, S. 10) hergestellt wird.

Dies führt zum wissenschaftstheoretisch bestimmten Brief Fröbels an Caroline von Holzhausen vom August 1812 mit den Akzentuierungen von „selbstthätig“ als „selbstständig“ (17.8.1812, S. 11R u. 12R/ed. Heiland 2008, S. 130 ff.), wo Fröbel „Denken“ als individuelles Sichaneignen von zunächst „fremden“ geistigen Zusammenhängen so beschreibt: Dies sei ein Vorgang,

„wo der Geist mit aller seiner Kraft, die unerläßliche Forderung macht selbständig schaffend und bildend aus sich heraus zu treten, daß es als dann ein kühner Vorsatz ist, sich etwas von außen nach fremden Gesetzen Gegebenes als ein Fremdes und als ein Gegebenes anzueignen weil uns die Zeit mangelte dieses Gegebene selbstständig und individualisirt aus sich selbst selbstthätig im vollem Leben nach eigenem Gesetz nachzuschaffen“ (S. 11R).

Es sei eine „Aufforderung dieses Vorbey geführte mit allen Eigenthümlichkeiten der Individualität aus sich selbst hervorzuschaffen“ (S. 12), das „Vorgeführte selbstthätig und selbstständig aus sich selbst individuell darzustellen“ (S. 12R). In diesem Brief an seine geliebte „Seelenfreundin“, Gönnerin und Mutter seiner ehemaligen Frankfurter Zöglinge erklärt Fröbel, wie er nun im Göttinger Studium Wissenschaft als Substanz, als Theorie, als Begründung von Wirklichkeit gewinne, indem er sich selbst als geistige Existenz begreife. Wissenschaft ist als Theorie das Anderssein des Geistseins. Alles ist eins als begriffene, geistige Wirklichkeit, als verinnerlichtes, geistig gewordenes Äußere und als Äußerung verstandener Geistigkeit. Verstehen ist individualisierendes Nachschaffen, subjektiv geprägtes Wiederholen und insofern stets kreativ, neu. Dies also ist ein neuer Schwerpunkt von Fröbels Reflexion über „Selbstthätigkeit“, die nicht mehr pragmatisch Pestalozzis Elementarmethode mit ihrer selbstaktiven anthropologischen Grundlage lebens-

weltlich korrigieren bzw. verbessern will. Nun geht es um eine neue Grundlage von Erziehung und Bildung. Diese muss „sphärisch“ werden, also Ich und Welt vermitteln, diese beiden Pole wechselseitig in ihrer Totalität (Ganzheit), aber persönlich geprägt (Individualität), sichtbar werden lassen. In gewisser Weise fallen dann Erziehung und Bildung zusammen, sie werden (scheinbar) identisch.

In diesen Zusammenhang gehört auch eine Passage eines Briefs Fröbels aus dem Krieg vom 20.5.1813 an Weiß (S. 12/12R). Fröbel berichtet hier von einer inneren Unruhe, die er auch durch Schachspiel und Geselligkeit nicht zu beruhigen vermag. Erst ein Spaziergang in einem einsamen Gehölz bei zunehmender Dämmerung bringt ihn zur „Ruhe“, zu sich selbst. Er schreibt darüber reflektierend nachstehende Erklärung:

Die „Ruhe der Umgebung brachte auch meinem Geiste und Gemüthe Ruhe, und so kam ich endlich zur Betrachtung meines Nachmittägigen und bisherigen Zustandes, und fand bald daß ich in gewisser Hinsicht mich selbst verlohren hatte, daß ich mir selbst fremd geworden war; ich konnte dieß Anfangs nicht begreifen, da ich doch Ihnen vorher ehe ich ausgegangen war in diesem Briefe einiges niedergeschrieben, also wenigstens / (12R) in so weit als es dem Soldaten in seinem Quartier durch die Umgebungen vergönnt ist, in mir gesammelt gewesen seyn mußte doch sahe ich bald und sehe jetzt noch bestimmter ein, daß eben jenes Gesammeltseyn, jenes Leben in mir die Ursache davon war. Für jenes in mir geöffnete innere Leben suchte ich nun nach einem gewissen ~~Punkte der Spannung~~ Maße der Selbstthätigkeit, ein entsprechendes äußeres Leben zur freyen Anregung als Gegensatz, in der mich umgebenden Außenwelt. Ich hatte durch das Leben im Denken vergessen, daß ein solcher Gegensatz für mich nicht in dieser Außenwelt da sey (es ist merkwürdig, wie man sich dem Sehnen und Treiben nach einem solchen Gegensatz so ganz hingiebt nicht sehend, daß die Außenwelt gar nicht den Forderungen des Innern entsprechen kann; ich hatte ganz den köstlichen Reichthum meines Gemüthes vergessen, welches mir in der Erinnerung mehr geben konnte, als nur immer von den Umgebungen erwartet werden durfte, oder vielmehr es fehlte mir die Ruhe des Geistes um selbstthätig aus jener Erinnerung zu schöpfen, oder vielleicht besser noch, der Geist wenn auch nur wenig sehr wenig doch unter wohl günstigen Umständen selbstthätig gewesen scheute, vermied die Anstrengung einer zweiten Selbstthätigkeit um seiner [sc.: seine] Kraft durch und in der Erinnerung zu stärken zu erheben, und suchte so die Forderungen des Gegensatzes: freye Anregung, in der sie nicht erfüllen/befriedigen könnenden Umgebung, und so wurde mein Inneres selbst mir gleichsam fremd.

Durch die Ruhe den Frieden der Nacht wie den Reichthum meines Innern ~~lebhaft~~ in seiner Fülle bewußt kehrte ich von den Forderungen desselben ganz durchdrungen in meiner Wohnung zurück und ich verlebte so seit Langem die würdigsten und somit glücklichsten Stunden meines jüngsten Lebens.“

Der entscheidende Satz in dieser komplexen erklärenden Beschreibung seines seelischen Zustandes lautet: „Ich hatte durch das Leben im Denken [d.h. als

Wissenschaftler in Göttingen und Berlin] vergessen [...] daß die Außenwelt gar nicht den Forderungen des Innern entsprechen kann“, sondern der Geist stets einer „zweiten Selbstthätigkeit“, des „stärkenden“ Rückgriffs auf „Erinnerung“ bedarf. Die „freye Anregung“ aber in einer „sie nicht erfüllen[den] Umgebung“ entfremdet das Innere sich selbst und führt zum Vergessen des „köstlichen Reichthums“ des „Gemüthes“.

Hier ist der Schlüssel, die Erklärung für die Abgeschiedenheit Keilhaus, für die hermetische Funktion der Erziehungsanstalt Fröbels, die „sphärisches Leben“ ermöglichen soll als radikaler Rückgang auf die Bildekräfte der Subjektivität, des einzelnen Schülers/Zöglings, aber eben auch auf die Subjektivität Fröbels selbst in den Tageblättern von 1816 und 1820/21, sowie in den autobiographischen brieflichen Berichten 1827/28 und in der Schweizer Zeit, vor allem 1831/32.

So finden sich auch zahlreiche Hinweise auf die „Selbstthätigkeit“ in den beiden autobiographisch wichtigen Briefen an den Herzog von Meiningen vom 6.7.1827 und an den Philosophen Krause vom 24.5.1828. Diese Hinweise bedienen sich instrumentell des Begriffs „Selbstthätigkeit“ bzw. „selbstthätig“. Fröbel zeigt gegenüber dem Herzog von Meiningen seine kritische Sicht der Elementarmethode Pestalozzis, die er an der Frankfurter Versuchsschule von prägenden didaktischen Festlegungen zugunsten von „Selbstthätigkeit“ des Schülers im Bereich von Erdkunde und Sprache lösen wollte. Gegenüber Krause betont er die Selbstständigkeit seiner eigenen Studien in Göttingen und Berlin.

Im Brief an Krause fällt aber auch das bekannte Wort, er wolle in der Schule nicht für Berufe ausbilden, sondern zum Menschen erziehen:

„doch ich, ich wollte freye, denkende, selbstthätige Menschen bilden, wer mag aber für sich und seine Kinder frey, denkend und selbstthätig seyn, wer mag mag freye, denkende, selbstthätige Menschen ertragen“ (An Krause v. 24.5.1828, S. 12R).

Menschenerziehung ist also Ausbildung zum Menschen durch „freyes“, „denkendes“ und „selbstthätiges“, d.h. selbstständiges Tun. Noch deutlicher fasst Fröbel diesen Zusammenhang von „Selbstthätigkeit“, „Denken“ und „Freyheit“ im Brief an Zeh vom gleichen Jahr, wo es heißt:

„Das Menschenleben in großen Umfassungen wie in kleinen Einzelheiten ist festen, ewigen Gesetzen in seiner Entwicklung unterworfen, wie die Entwicklungen in der Natur. Das Leben der Menschen hat nur den großen Vorrang, daß es sich diese ewigen festen Gesetze nicht allein an sich sondern auch in ihrer Allgenügendheit für den Menschen zur Einsicht bringe, und daß er mit Selbstbestimmung strebt ihnen / (2R) im eigenen Leben nachzugehen, sie durch dasselbe darzustellen. Dieses Menschenleben nach ewigen Gesetzen, mit Einsicht, Selbstbestimmung und Selbstthätigkeit ist Freyheit der Menschen“ (An Zeh v. 22.11.1827, S. 2/2R).

Diese Belege bleiben sphärephilosophisch-allgemein. Sie schildern nicht den Prozess der „Selbstthätigkeit“ beim Kind, Schüler-Zögling und Erzieher-Lehrer. Dieser wird sichtbar im Brief Fröbels an den Herzog von Meiningen vom Juli 1827, der sich u.a. rückblickend auf das Bauen von Papierformen mit den Zöglingen in Frankfurt bezieht:

„Doch ich muß mir schon erlauben bey jener höchst einfachen Beschäftigung des Formens aus Papier darum noch einen Augenblick stehen zu bleiben weil diese Beschäftigung zu einer Zeit den Knaben den Zögl[ing] das Kind so g[an]z in Anspruch nimmt seine Kraft die Forderung seiner Kraft so ganz befriedigt und ausfüllt. Der Grund davon scheint mir zu seyn, es kommt dadurch leicht selbstthätig ein bestimmtes u klares u zugleich ungesehen ein Mehrfaches Erzeugniß der KnabenThätigkeit hervor das gleichsam auf- und aneinanderbauende der Thätigkeit und das so durch anein[an]der und zu einander Hinzufügen entstehende Erzeugniß dieß scheint dem Knaben dem jungen Menschen besonders zuzusagen – ich ahne und glaube aus einem sehr tiefen natürlichen u menscheitl[ichen] Grunde: - Der Mensch ist bestimmt nicht allein die Natur in der Mannigfaltigkeit ihrer Formen u Gestalten zu {erkennen/erfassen} sondern auch in der Einheit ihrer innern Thätigkeit in ihrer Wirksamkeit zu verstehen und darum geht er auch in seinem Entwicklungs[-] und Bildungsgange dem Gange der Natur nach, darum geht er selbst in seinen Spielen ahmt er selbst in seinen Spielen den Gang, den Bildungs Schaffen[s] Gang der Natur nach. Die ersten Naturgebilde die Festgestalten (Krystalle) der Natur erscheinen aber durch eine durch eine innere Kraft bedingtes äußeres Aneinanderfügen sich geformt zu haben, und so ahmt der junge Mensch in seinen ersten Spielen gern die ersten Thätigkeiten der Natur nach um auch die Natur in ihren ersten Thätigkeiten zu verstehen“ (S. 20R).

Hier also wird (schon 1827) der Gang der „Schönheitsformen“ der 3. Gabe (1838) bzw. das Ganze der „Gaben“-Spielmaterialien in ersten skizzenhaften Umrissen sichtbar. Es drängt sich dabei die Frage auf, wie Fröbel das Verhältnis von Material und Ich bestimmt, bzw. welchen Stellenwert „Selbstthätigkeit“ bei dieser eindeutig vorgegebenen Materialpräsenz erhalten kann – ein Problem, das bereits berührt wurde (s. Teil II.2) und auf das die vorliegende Analyse immer wieder stoßen wird.

4.2 „Selbstthätigkeit“ in Keilhau – Der Bildungsplan für Felix Minerow

In der Schweizer Zeit Fröbels (1831-1836) entsteht eine Überfülle an Briefen mit zahlreichen Nennungen der „Selbstthätigkeit“. Insgesamt handelt es sich um etwa 60 Belege, deren Beschreibung und systematische Auswertung unter Berücksichtigung der jeweiligen spezifischen Kontexte den hier gegebenen Raum ganz entschieden überschreiten würde. In diesen Jahren dominieren autobiographische Briefe, in denen Fröbel „Selbstanalyse“ betreibt. Exemplarisch dafür steht etwa sein Brief an die Keilhauer Konfirmanden vom 6.4.1832, in dem Fröbel seine eigene Konfirmation und die sich in ihr zei-

gende Religiosität seinen Keilhauer Zöglingen als Spiegelbild vorzeigt (vgl. Halfter 1926). Aber diese Selbstdarstellung manifestiert natürlich nicht die „Selbstthätigkeit“ des Keilhauer Unterrichts und gibt auch noch keine Einblicke in die „Selbstthätigkeit“ der späteren Spielpädagogik Fröbels. Daher kann das autobiographische Briefmaterial hier vernachlässigt werden. Im letzten Jahr vor Fröbels Abgang in die Schweiz und an ihrem Ende aber findet sich jeweils ein Zusammenhang, der für Fröbels Selbstverständnis von „Selbstthätigkeit“ von erheblicher Bedeutung ist. Es handelt sich zum einen um Fröbels Briefwechsel mit Frau von Arnim, der Pflegemutter des Keilhauer Zöglings Felix von Minerow, zum anderen um Fröbels Korrespondenz mit Heinrich Langethal über die Funktionalität des Spiel- und Beschäftigungsmaterials.

Zunächst also Fröbels Sicht der Bildung seines Zöglings Felix und ihre Förderung durch Erziehung, wie sie sich aus Briefen Fröbels an Frau von Arnim über Felix vom 28.6.1829 und 12.4.1832 (vgl. Heiland 2003, S. 83 ff.) ergibt. Dabei ist der Brief vom 28.6.1829 der aufschlussreichere, weil er direkt die Beziehung von Unterricht und individueller „Selbstthätigkeit“, also das Problem der Bildung von Felix Minerow in Keilhau diskutiert. Im zweiten Brief hingegen geht Fröbel auf die Frage ein, wie Felix nach Abgang von Keilhau „selbstthätig und selbstständig“, mit „Selbstständigkeit sein eigenes Leben fortbilden“ könne (An Arnim v. 12.4.1832, S. 3). Fröbel löst 1832 das Problem nicht pädagogisch, sondern institutionell und stellt fest, es bedürfe einer „vermittelnden Bildungsstufe“, die Felix „das Sinnbildliche des bisherigen Unterrichts für das wirkliche Leben“ zeige (S. 3).

In Fröbels Brief vom 28.6.1829 nun steht die Bildung von Felix in Keilhau im Zentrum. Direkt wird die Gleichwertigkeit von individuell-subjektiver Bildungskraft („Selbstthätigkeit“) und unterrichtlichem Bildungskanon (Bildungs„gang“/Lehrgang) angesprochen:

„Ich will mich d[urc]h ein Beyspiel an Felix' Leistungen selbst deutl[ich] machen. Ich habe seine Leistungen im Zeichnen gesehen. Er muß im Vergleich mit dem nach allem Bestehenden einen sehr guten Zeichenlehrer gehabt haben da er selber nach der Natur gezeichnet hat. Die Zeichnungen selbst haben ihr Gutes. Ich habe Zögl[inge] die noch bey weitem dieß nicht ausführen was Felix leistet; dennoch stelle ich ihn besonder[s] seines Auges wegen welches er zu haben scheint nicht mit diesen auf eine Stufe, sondern er beginnt bey mir g[an]z neu. Warum? - ist das nicht Zeit verloren? – Ich denke nein! Wie? so? – Sehen wir was Felix jetzt leistet ist weder in der [sc.. dem] Auge, noch in der Hand noch an Bewußtseyn stetig begründet und in sich selbst ruhende Bildung, es kann sich darum auch nicht organisch selbstthätig fort entwickeln, soll nun diese eigentliche selbstthätige Fortentwicklung – welches nicht aber der Besitz <einer> todten Masse auch der kostbarst <beza[h]lten> das Ziel aller ächter Erziehung u Unterrichtes ist) im Vorlagenfalle bey dem Zeichnen nun in Zukunft zeigen; so muß zwar stets geordnete begründete

Wege betreten werden denn nun kann man wenn gleichsam alles in Geist Gemüth u Kraft in dem gänzl[ich] ausgearbeit[et] vorbereitet darl[iegt] und er die Übereinstimmung der Innere[n] u Äußern Bildung d.h. der Einsicht erkannt u das Handeln erkannt hat nun kann man ihn in Ernst u Strenge zusammen nehmen u an ihn die Forderung machen daß er sich selbst mit noch größrem Eifer zusammen nehme“ (An Arnim v. <nach> 28.6.1829, S. 1R).

Im weiteren Briefkontext (S. 1) setzt Fröbel voraus, dass der übliche schulische Unterricht nicht bilde, weil er kein Kontinuum darstelle, also weder „Ordnung“ noch „Stetigkeit“ besitze, und nicht alle Kräfte „gleichmäßig mehrseitig angemessen“ anspreche, daher Heranwachsende (Schüler wie Zöglinge) durch Anhäufung von Sachverhalten („Objecte“ als „tote Masse“) „krank“ mache. Bei solcher Kumulation von Wissen werde nur der „äußere Mensch“ angesprochen, nicht sein Inneres, sein „Geist“-Sein. In Keilhau hingegen werde mit der üblichen schulischen Erziehungs- und Unterrichtspraxis radikal gebrochen. An die Stelle des beliebigen und massenhaften Stoffes trete der „deutliche Curs“ (Lehr- und Erziehungsgang als „Bildungsweg“). In Keilhau wird also der Unterricht zwar auch als Lehrgang gehalten, dieser aber als fortschreitendes und stets verknüpftes (vernetztes) erziehendes Lehren, nämlich als „deutlicher Curs“ mit „Stetigkeit“ und „Verknüpfung“ aller „Erziehungslehrmittel“ praktiziert. Die rasche „Vermehrung der Kenntnisse und Fertigkeiten“, die schnelle Anhäufung von Wissen wird in Keilhau weder angestrebt noch ist diese auch faktisch möglich. Denn der „deutliche Curs“ als „Bildungsweg“ der Erziehenden und Lehrenden bleibt individuell. Er setzt die Einsicht in die Individualität des Zöglings bzw. Schülers, also die „genaue Kenntniß der jetzigen physischen u[nd] psychischen Bildungsstufe des Knaben“ voraus. Der „Bildungsweg“ als „deutlicher Curs“ berücksichtigt also Voraussetzungen des Schülers, stellt zugleich aber auch Forderungen an diesen. Und hier wird nun die „Selbstthätigkeit“ als Unterrichtselement sichtbar und wirksam.

Der Keilhauer Unterricht strebt „selbstthätige Fortentwicklung“ der „Bildung“ des einzelnen Schülers („Zögling“) als „Ziel aller ächten Erziehung und Unterrichtes“ an. Den konkreten Unterrichtsprozess individueller Bildungsförderung beschreibt Fröbel hier am Beispiel des Zeichenunterrichts. Man muss dabei bedenken, dass der Keilhauer Elementarunterricht im Zeichnen mit geometrischen Elementen nach Vorlagen begann und das Zeichnen „nach der Natur“, also lebensweltlicher Szenerien relativ spät im Lehrplan lokalisiert war (vgl. Fröbel 1826, S. 383-403, s. Heiland 1993, S. 89 f.). Obwohl Fröbel die bisherigen Leistungen von Felix im Zeichnen positiv beurteilt, muss Felix „ganz neu“, also elementar, anfangen und nach Vorlage geometrische Grundstrukturen zeichnen. Warum?

„Sehen wir was Felix jetzt leistet ist weder in dem Auge noch in der Hand noch an Bewußtseyn stetig begründet [Grundlage / Element!] und in sich selbst ruhende Bildung, es kann sich darum auch nicht organisch selbstthätig fort entwickeln“.

Felix muss sich also die Grundstrukturen („Elemente“) räumlicher Verhältnisse, also Abstrakta, geometrische Strukturen, per Vorlage aneignen. (In der Natur finden sich diese direkt nicht vor.) Dann ist die Hand geübt, das Auge trainiert, das räumliche Bewusstsein fundiert und so die ästhetische Bildung begründet, „in sich selbst ruhend“. Fröbel meint hier also, dass Felix durch sein Nachzeichnen der Vorlage (geometrische Elemente: Linien, Winkel) in sich per Imagination, durch Einbildungskraft, „selbstthätig“ ein Bild, eine Vorstellung der geometrischen Elemente der Vorlage entstehen lasse, die mit seiner Zeichnung korrespondiert (Dreiheit von Vorlage, Vorstellungsbild und Darstellung).

Ergebnis des „Curses“ als Kombination von innerer, geistiger „Selbstthätigkeit“ (Imagination) und äußerer, pädagogisch-didaktischer „Forderung“ ist: Der Bildungsprozess (im Bereich des Ästhetischen) ist genügend begründet und kann sich nun „organisch selbstthätig fortentwickeln“. Also: Es müssen stets „geordnete begründete Wege betreten werden“. Felix kann dies, weil alles ästhetisch Grundlegende in ihm, in „Geist Gemüth und Kraft“ als Projekt des „Handelns“ vorliegt. So vermag er die „Übereinstimmung der Innern u Äußern Bildung“, der ästhetischen Grundstrukturen in ihm und der sich im Äußeren, in der Lebenswelt zeigenden ästhetisch-geometrischen Strukturen zu erfassen, durch „Einsicht“ zu erkennen. Im Aufbau der Imaginationskraft vollzieht sich zugleich die Konstitution der „ästhetischen Welt“ – beides hervorgebracht durch das aktive Ich (Schüler) im Kontext des erziehenden Unterrichts. Einfacher gesagt: Felix besitzt eine leitende Verstehensperspektive des Ästhetischen in sich zum Erleben, Erkennen und Gestalten der ihn umgebenden Wirklichkeit. Trotzdem bleibt er gewissermaßen auf „Curs“, weil sein individuelles ästhetisches Verstehen und Gestalten auf Allgemeines, Strukturelles abhebt und daher Erziehung und Unterricht an ihn lehrgangspezifische „Forderung[en]“ erheben können. – In diesem Zusammenhang ist plausibel, dass wir im Nachlass Fröbels (bes. im Keilhauer Nachlass/KN) ausschließlich Zeichenarbeiten aus Keilhau vorfinden, die entweder rein geometrisch oder streng realistisch, also naturalistisch exakt gearbeitet sind. Freies Gestalten, subjektive Expression waren kein Thema innerhalb der ästhetischen Bildung im Keilhauer Unterricht. „Selbstthätigkeit“ im erziehenden Unterricht Keilhaus meint eben nicht subjektive Projektion und Expression, sondern sachangemessene Einsicht bzw. Äußerung (Darstellung).

4.3 Das „Autodidaktische“ – die „Selbstbelehrung“

Die vielfachen Äußerungen Fröbels zur „Selbstthätigkeit“ in seinen Briefen aus der Schweizer Zeit (1831/36), die um den Zusammenhang von autobiographischer Selbstfindung und sinnbildlicher Verallgemeinerung, also um Fröbels Selbstsuche und Selbstfindung als notwendiges Konstituens von Erziehung bzw. Pädagogik kreisen, werden, wie bereits begründet, hier nicht aufgegriffen. Nun geht es um den Briefwechsel Fröbels mit Heinrich Lange-thal aus den Jahren 1837/38. Dieser berührt direkt die Spieltheorie bzw. Definition des Spielmaterials Fröbels („Gaben“ und „Beschäftigungen“) und des schulischen „Bildmittels“ des „selbstlehrenden Würfels“. Hier dominiert im Bedeutungsfeld der Selbstaktivität bei allen Rückgriffen auf „Selbstthätigkeit“ die „Selbstbelehrung“, die allerdings sowohl aus der Optik des Bildmittels wie des Sich-Bildenden beschrieben wird. Dabei spielt natürlich wiederum Fröbels Versuch der Selbstanalyse, des Autobiographischen, eine erhebliche Rolle bei der Lösung des Problems, in welcher Weise und wie sehr die individuelle Bildekraft der Erziehung, der Einwirkung von außen, bedarf. In diesen Briefen erhält also auch der Begriff „Individualität“ enorme Bedeutung (vgl. Heiland 2009, S. 113 ff.).

Zunächst zum Begriff des „Autodidaktischen“ in Verbindung mit der „Selbstthätigkeit“. Er steht im Zusammenhang mit der Suche nach einem Titel für Fröbels Spielmaterialunternehmen in Blankenburg, das weder Kindergarten noch Ausbildungsseminar war, sondern zunächst nur die Produktion und den Vertrieb bzw. Verlag von Spielmaterialien und dazugehörigen Spielanleitungen umfasste. Fröbel nannte dieses Unternehmen zuerst „Autodidaktische Anstalt“ (März 1837), dann seit August 1837 „Anstalt zur Pflege des schaffenden Beschäftigungstriebes der Kindheit und Jugend“ und verband diese Anstalt 1838 mit einer „[Aus]Bildungsanstalt für Kinderführer“. Der Wechsel von „Autodidaktik“ zur „Pflege des schaffenden Tätigkeits-triebs“ eliminiert aber nicht die Komponente der „Selbstthätigkeit“, sondern präzisiert den pädagogischen Kontext der „Selbstbelehrung“ (vgl. Heiland 1982, S. 41 ff.).

Hier zunächst die Passagen, die Fröbel im Briefwechsel mit Langenthal 1837/38 zum Problem des „Autodidaktischen“, der „Selbstbelehrung“ entwickelt:

„Der von mir zu begründenden Anstalt werde ich den Namen Autodidaktische Anstalt geben. Vieles bestimmt mich dazu. Jedes deutsche Prädikat, welches ich der Anstalt um der Kürze der Bezeichnung willen doch geben müßte ist mir immer einseitig und dann für mich wesentliches nach einer andern Seite hin ausschließe[n]d. Allein ein Autodidaktus dieß schließt Selbstthätigkeit im Erkennen und für Erkennen wie im Darstellen und für Darstellen und Können ein, drückt mir <recht / wohl> in Beziehung auf den Menschen das Selbstwachsen, Selbstblühen und vor

allem Selbstfruchten des Baumes aus. [...] Kurz ich möchte es ein Cosmopolitisches, weltbürgerliches Wort nennen“ (Br. v. 14.3.1837, S. 62R).

„Ich beabsichtige zugleich mit meiner Unternehmung die Herausgabe eines Zeitblattes ‚Der Autodidaktiker‘“ (Br. v. 29.5.1837, S. 107). Daraus wurde dann die Wochenschrift: „Sonntagsblatt“. Fröbel veröffentlichte in deren zweiten Nummer vom 7.1.1838 den ausführlichen Plan seiner neuen Anstalt unter dem Titel:

„Darlegung des Planes der Anstalt zur Pflege des schaffenden Tätigkeitstriebes und des Selbsttuns der Kindheit und Jugend durch Ausführung von Spielen, von Selbstbeschäftigungs- und so Selbstbildungs- und Selbstbehrungsmitteln für Familien und Kleinkinderpflegsulen, für Begründungs- und Volksschulen“.

Hier wird der Pflegebegriff deutlich in seiner instrumentellen Funktion als Bereitstellung von „Selbstbehrungsmitteln“ von Fröbel verwendet.

Fröbel kritisiert die traditionelle schulische Unterrichtsweise des Memorierens und stellt ihr seine Konzeption der „Schule der Selbstbehrung“ entgegen (Br. v. 13.5.1837, S. 103R-105). Der traditionelle Unterricht zeige Sachverhalte, „Gegenstände“, „Objecte“, der selbstbelehrende Unterricht zeige den sich selbst erfassenden Schüler, das Subjekt. Fröbel geht es um das

„Wesen der schaffenden, – der schaffend beachtenden – Bildung des Menschen, der Bildung des Menschen durch Selbstbehrung.“ [...] Wir lehren und zeigen [im üblichen Unterricht] die Erfassung des Gegenstandes, statt die Selbsterfassung die Sichselbsterfassung des Menschen denselben, unsern Schülern und Zöglingen zu lehren und zu zeigen“ (S. 104R).

Fröbel schreibt im gleichen Brief:

„Der Ausdruck ‚selbstbelehrend‘ eint in sich die Ausdrücke ‚naturgemäß‘ ‚naturgetreu‘. Denn eben die Natur belehrt sich aus sich und durch sich über alles was sie zu thun hat im Einzelnen wie im Ganzen, wie über das Einzelne u über das Ganze; die Natur belehrt sich selbst wie sie sich selbst erzieht; der Baum belehrt sich aus sich selbst wie er zu wachsen hat pp. Der Ausdruck ‚selbstbelehrend‘ eint in sich den Ausdruck ‚gottwürdig‘ denn Gott belehrt sich über alles wie über sich selbst, aus sich selbst. Der Ausdruck ‚selbstbelehrend‘ eint in sich den Ausdruck ‚menschenswürdig‘, denn die Würde des Menschen besteht eben darinn Gott u Natur getreu zu seyn; ist er aber selbstbelehrend der Mensch, so ist er ja, wie wir so eben sahen auch Natur- und Gottgetreu.

Der Ausdruck ‚selbstbelehrend‘ eint in sich den Namen, den Ausdruck wollte ich sagen: ‚entwickelnd‘ denn die Natur entwickelt sich und belehrt sich über ihre Selbstentwicklung aus sich und durch sich selbst. Der Ausdruck ‚selbstbelehrend‘ faßt auch den des ‚heuristischen‘ in sich; [...] denn die Natur belehrt sich über die zahllosen Erfindungen die sie aus sich selbst macht und zu machen hat – aus sich selbst und durch sich selbst“ (S. 104).

Fröbel schickt Langethal in der Anlage des Briefs vom 25.8.1837 die zweite Probenummer der geplanten Wochenzeitschrift mit dem ausführlichen Plan seiner neuen Anstalt und verbindet damit folgende Bitte:

„Bearbeite in Dir [sc.: den] günstigen und freyen Lebensstunden, im Geiste dieses Blattes Dir wichtige Gegenstände des Lebens, besonders solche welche den Menschen in seinem ‚autodidactischen‘ Wesen und Würde zeigen. Du wirst einsehen mein th. L. daß mein Streben unverwandt dahin geht, den Menschen in sich frey zu machen, den Menschen seine innere Fr[e]yheit vor allem zu verschaffen was ich nicht entsprechender bezeichnen kann als ‚den Menschen sich selbst zu geben‘ (Br. v. 25.8.1837, S. 119).

Hier deutet sich der Begriff der „Gabe“ an, den Fröbel dann für seine Spielmaterialienreihe der geteilten Würfel, der vier Baukästen, verwenden wird und dem die Konzeption des „selbstlehrenden Würfels“ vorausgeht.

Neu an diesen Definitionen bzw. Bestimmungen der „Selbstthätigkeit“ als „Selbstbelehrung“ ist die Abwehr des rein Rational-Vorstellungsmäßigen bzw. die Betonung des Emotionalen („Gemüth“) und des „Sichselbsterfassens“. Hier muss der Begriff der „Autopsie“ (wörtlich „Selbstschau“) mit einbezogen werden, den Fröbel nur einmal brieflich verwendet hat. An seinen Mitarbeiter Barop schreibt er am 29.2.1835, es bestehe für das

„Unterrichtswesen in Nordamerika [d.h. USA] [...] ein Bedürfniß für die zu Spiel, Selbstbildung und zu Selbstbelehrung auszuführenden AnschauungsMittel. Es ist also mein Gedanke und Plan in Keilhau und (z.B. gleich[zeitig] in Columbus im Staate Ohio (eine) Anstalt für Anschauungs Unterricht zum Selbstunterricht u zur Selbstbelehrung, Selbstbildung (:Autopsie) als verschwistert zu errichten“ (S. 6R).

„Selbstthätigkeit“ als „Selbstbelehrung“ („Autodidaktik“) ist also tätiges, lebendiges „Sichselbsterfassen“ als „Selbstschau“ („Autopsie“). Beide Begriffe, „Autodidaktik“ wie „Autopsie“ hat Fröbel aber nicht weiter intensiv verwendet (S. Fröbel 1838/40, SB I, S. 9, vgl. Heiland 1998, S. 26 f., 42 ff.).

„Schaffende Selbstthätigkeit und „freithätiger Selbstunterricht“, repräsentiert durch „Selbstbelehrungsmitteln“, stehen nun für „Autodidaktik“, deren Tendenz unverändert beibehalten wird. Hingegen verschwindet die „Autopsie“ („Selbstschau“) völlig. Man kann diese Änderung am Übergang vom „selbstlehrenden Würfel“ zur „Gabe“, insbesondere den „Baukästen“, der Gaben 3-6 deutlich sehen.

In Briefen an Langethal 1837/38 spielt der „selbstlehrende Würfel“ eine wesentliche Rolle. Fröbel hat dieses „Bildemittel“ für den elementaren Mathematik- und Sprachunterricht konzipiert und setzt die Lesefertigkeit voraus. Das Prinzip besteht darin, dass die Würfelflächen Informationen über Mathematisches bzw. Sprache enthalten, die der Schüler beim Drehen des Wür-

fels liest und die ihm gewissermaßen der Würfel vorspricht. Es heißt da im Brief vom 30.11.1837 (S. 35-37):

„Dieser Unterricht soll, wie ich schon oben aussprach das ganze Gebiet der begründenden / (36) Raumeskunde umfassen und ganz entgegengesetzt mit dem bisherigen mathematischen Lehrgange von der Stereometrie zur Planimetrie und Longimetrie, vom Körper, zur Fläche zur Linie herab und von dieser dann später wieder zu Fläche und Körper hinauf steigen, und so innere Anschauung [möglich machen], zur Durchschauung des Körperlichen führen. [...] Auch die Sprache habe ich so, geknüpft an die Normale Anschauung des Würfels, und so als sprechenden oder Sprachwürfel behandelt. [...] Auf diese Arbeit lege ich als ächt Normal ganz besondern Werth; ich führe dabey den Würfel was ich ebenfalls für wesentlich halte, durch die ganze Sprache / (37) hindurch von sich und mit dem beachtenden Schüler sprechend durch. Ich bin auf die Wichtigkeit des Selbtsprechens des Würfels erst später aufmerksam geworden als ich schon den mathematischen Würfel zum größten Theil ausgearbeitet hatte und habe dort nur den ersten Theilwürfel selbst u von sich sprechend eingeführt, gleichsam nur als Versuch. Später werde ich mich bey Veröffentlichung dieser Lehrmittel wenn auch nur andeutend darüber aussprechen. Dir sage ich jetzt, soll die alte Gottoffenbarung durch die Dinge und Sachen wieder eintreten, so muß man die Dinge wieder von sich sprechend ins Leben einführen, wenigstens in das Kinder- und Jugendleben wie ja dieß auch das Kind noch jetzt so gern thut indem es in die todten Gegenstände Leben u Bewußtseyn setzt.“

Im Brief vom 21./23.3.1838 an Langethal zitiert Fröbel (durchaus erfreut, wohl auch zustimmend) aus einem Brief Adolph Frankenbergs über den selbstlehrenden Würfel:

„Auch ich habe bey dessen (des sprechenden und mathem. Würfels) Gebrauche gefunden, daß er recht eigentlich die Kinder zum Selbstdenken und Forschen, zur lebendigsten Selbstthätigkeit und den merkwürdigsten innern Wahrnehmungen führt, zu Wahrheiten, die für die Gesamtentwicklung des Menschen von höchster Bedeutung und dem entschiedensten Einflusse sind, und die ich und wir erst durch das mühsame Studium philosophischer Systeme und mathematischer und physikalischer Werke empfangen“ (S. 177).

Das Problem dieser „Selbstbelehrung“ aber ist die unterrichtliche Dimension mit der instrumentellen Voraussetzung der Lesefertigkeit und der Dominanz der Dimension der Anschauung. Nicht das Kind belehrt sich durch die Produktivität seines Tuns, sondern der Würfel spricht zum Schulkind über seine elementare mathematische Funktionen. An anderer Stelle spricht Fröbel sehr treffend von dem „über sich selbst belehrenden (mathem.) Würfel“ (An Langethal v. 21./23.3.1838, S. 174R) Wo bleibt hier das „Selbstschaffen“ des Kindes? Fröbel gibt daher in dieser Zeit (2. Hälfte 1837) auch rasch die Dominanz der anschauungsgebundenen Objektdominanz zugunsten der „Gabe“ auf. Auch die „Gabe“ ist elementar-funktional, also strukturell, didaktisch

„aufgeladen“ und insofern „selbstbelehrend“. Die „autodidaktische“ Komponente der „Bildemittel“, an der sich die kindliche „Selbstkraft“ entfalten kann, bleibt so erhalten, aber eben nicht als eindeutige, präzise, „strenge“ Vorgabe in Gestalt der Aussagen (Informationen) des „sprechenden“ Würfels, sondern als schlummerndes Potenzial. Dieses strukturelle Potenzial wird am Elementarkörper Würfel und dessen Eigenschaften entdeckt („Erkenntnisformen“). Das Bauen als Selbstverfertigen von „Lebensformen“ und „Schönheitsformen“ durch das Kind lässt dessen Selbstkraft tätig werden. Aber dieses Bauen geschieht zugleich in der sprechenden Zuwendung der Spielpflege. Die absolutgesetzte Direktheit des sprechenden Gegenstandes wird durch die ergänzende Sozialkraft des Erwachsenen in der Familie, des „Kinderführers“ bei den „Bewegungsspielen“ und der Kindergärtnerin beim Bauen und Beschäftigen mit „Gaben“ und Beschäftigungsmitteln relativiert. Beim Bauen wird auch stärker individuelle Bildungsförderung möglich als beim „selbst belehrenden“ Würfel. Denn hier ist es doch die „Selbstthätigkeit“ des Kindes, die dominiert, die individuelle „Selbstthätigkeit“ wohlverstanden. Wir müssen also auch nach dem Begriff „Individualität“ fragen, mit dem sich Fröbel zur gleichen Zeit im Briefwechsel mit Langenthal auseinandersetzt.

4.4 „Individualität“ und „Selbstthätigkeit“

Der entscheidende Abschnitt zu Fröbels Auffassung von „Individualität“ in seinem Brief an Langenthal (29./30.12.1831, vgl. Heiland 2008, S. 109 f.) lautet:

Die „Freuden des eigenen Lebens werden nicht sowohl dadurch erhöht, daß man das allgemeine Leben in seine Empfindungen und Gedanken aufnimmt, sondern mit seinem Leben und durch sein Leben das Allgemeine, und mit dem Allgemeinen sein eigenes Leben durchdringt. Diese so mehr durchlichteten und unpersönlichen Freuden mildern scheinbar die genießenden Freuden des Gemüthes erhöhen aber ungleich mehr die erkennenden des Geistes und die schaffenden des Handelns. Wohl ist die Festhaltung {alles des Individuellen und Persönlichen gut und nothwendig, denn es ist der Grund und die Quelle der Erfassung und Festhaltung des Allgemeinen und des Lebens; aber nur bis auf einen bestimmten Punkt ist diese Festhaltung gut, dieser Punkt nun ist die Erfassung, das Kennen der eigenen Persönlichkeit und Individualität; ist dieser Punkt errungen so muß die Persönlichkeit die Individualität wieder hin- und aufgegeben werden um sie in der Allgemeinheit und Universalität wieder zu finden und darinne und gleichsam durch dieselbe wieder darzustellen, denn die ächte Individualität und Persönlichkeit ist eben so unendlich als die Allgemeinheit und Universalität und bedarf dieser beyden zu ihrer Darstellungsform“ (S. 1R).

Fröbel greift die neuhumanistische Auffassung auf, Bildung sei die Trias von „Individualität“, „Totalität“ und „Universalität“. Dabei stellt Fröbel die Totalität, die Allseitigkeit der zu bildenden Kräfte in den Hintergrund und geht

vor allem der Relation von Individualität und Universalität nach, die er als Zusammenhang von „eigenem Leben“ und „Leben im Allgemeinen“ versteht. Fröbel sieht „Individualität“ zunächst als „persönlichen“, „eigenen“ Gesamtzusammenhang von Empfindungen und Gedanken, als die Subjektivität des einzelnen Menschen, die einfach gelebt wird. Lebt nun aber der einzelne Mensch „sphärisch“, so lebt er denkend, bewusst und total-universal. Er wird sich seiner „Eigenthümlichkeit“ dieser Empfindungen und Gedanken im Netzwerk des „Allgemeinen“ bewusst. Er erkennt die Begrenztheit der eigenen Empfindungen und Gedanken. Das heißt, er erkennt zugleich die Notwendigkeit, diese eigene Gefühls- und Gedankenwelt auf das „Allgemeine“ hin auszuweiten. Diese Erkenntnis ist Produkt der Sphärephilosophie, des sphärischen Denkens. Das sphärische Leben (gleich Denken) geschieht in „Freyheit“. Es macht den Einzelnen frei von seiner Subjektivität, seiner natürlichen Individualität, zeigt diese ihm in ihrer Begrenztheit und bindet ihn zugleich an das „Allgemeine“. Das Denken im „sphärischen Leben“ führt den Einzelnen in die Welt des Allgemeinen, in den Bereich von Wissenschaft, Philosophie und Theologie, vermittelt ihm das Ganze, das Reich des „Unendlichen“, des „Geistes“ und zeigt ihm sein eigenes Sein, bietet ihm das „Allgemeine“ und zeigt ihm seine „Individualität“. Aus der nicht begriffenen, einfach gelebten Subjektivität der eigenen Möglichkeiten wird die begriffene, in Freiheit ergriffene, d.h. bejahte und durch das Geistige ausgeweitete Subjektivität als „Individualität“ im sphärischen Sinn.

4.5 Späte Briefe – Über „kategoriale“ Bildung

Das Briefmaterial aus der späteren Lebensperiode Fröbels (1840-1852) ist hinsichtlich des Begriffs „Selbstthätigkeit“ weniger ergiebig als die vorausgehende Zeit. Fröbel ist in dieser Zeit zunächst mit der literarischen Entfaltung seiner „Spielgaben“ und „Beschäftigungsmittel“ als eines Gesamtzusammenhangs beschäftigt und später dann mit der Verbreitung seiner Idee des „Kindergarten“ bzw. der Ausbildung von „Spielführern“ und „Kindergärtnerinnen“. Theoretische Überlegungen zur Selbstaktivität des Kindes treten zurück. In kleinerem Maße lässt sich der Begriff „Selbstthätigkeit“ mit interessanten Bedeutungsnuancen aber immer noch nachweisen. So ist im Brief an Nonne von 1845 von der „geweckten Selbstthätigkeit“, von der „aus dem Innern“ des Kindes „entwickelten“ Bildung die Rede:

„Ich nach meiner tiefsten Überzeugung muß dieses Streben: die Bildung des Menschen, im einigen, unverkürzten Zusammenhänge mit den gesammten Lebensgängen, aus dem Innern zu entwickeln, besonders durch geweckte Selbstthätigkeit, (allein nicht durch etwas von Außen Aufgeprägtes) zu bewirken – für so ersprieslich und segensreich, als jetzt wirksam und zeitgemäß erkennen“ (An Nonne v. 20.1845, S. 23).

Einige weitere wichtige Briefdokumente aus dieser Zeit sind mit einzubeziehen. Da ist der Brief an Kantor Carl v. 21.7.1839 zu nennen, dann Briefe an Middendorff von 1841 und an Woepcke von 1845, sowie der ausführliche Brief an Leidesdorf v. 21.3.1846.

Im Brief an Kantor Carl v. 21.7.1839 kennzeichnet Fröbel die kategorial bildende Funktion des gebräuchlichen Kinderspiels „Ringelreihen“ (Bewegungsspiel) so: „Ist es nicht auch ein Unterricht, wenn die Kinder sagen und singen: ‚Ringel, Ringelreihe, es sind der Kinder dreie, steigen auf den Hollerbusch, rufen alle husch,husch,husch!‘ Mich dünkt: ja! Was lernen sie aber dadurch?“ (S. 5R). Und dann zählt Fröbel 12 naturwissenschaftlich-soziale Funktionen („Kompetenzen“) und Strukturen auf: „Auffassung“ eines Kreises, einer Kreislinie, „Auffassung des Kindes in der Mehrheit“, „Zählen“, „Anschauung einer Tätigkeit“ usw. (S. 6) Und mit dem Hinweis, dass in diesem elementarunterrichtlichen Spiel kategoriale Bildung stattfindet, wird auch die „Selbstthätigkeit“ des „Bildlings“ angesprochen, die nicht nur die Dinge strukturiert, sondern zugleich die eigene Strukturierungskraft erfasst:

„Darum fehlen aber auch in unserm sogen. Elementarunterricht zwey ganz wesentliche Seiten einmal die Seite des praktischen, die Seite der leichten Anwendbarkeit u Einführung ins Leben, dann die Seite der Einführung in das Wesen der Dinge.[Randnotiz*-*]: *Elementarunterricht Außenweltbetrachtung* Zum ersten aber führt das Kennen des Gegenstandes u seines Stoffes, zum zweyten führt das Beachten höherer Kraft eines Einigen (des Wesens) welches sich in Mannigfaltigkeit u Allheit kundthut oder des Einigen, was in Mannigfaltigkeit sich kundthut u aus derselben hervorgeht, so wie Jense der Pflege der einigen u einigenden Selbstthätigkeit des Zöglings oder Bildlings welche beide verbindet“ (S. 11).

Im Brief an Middendorff (v. 12.12.1841, S. 38/38R) beschreibt Fröbel sphäre-philosophisch-theologisch begründete kategoriale Bildung in Unterricht und Kindergarten. In der Auseinandersetzung des kindlichen Geistes mit der potenzierten Natur des Spielmaterials als vermittelndem „Bildemittel“ erfasst das Kind aktiv sich selbst in seinem Geistsein:

„Dem Aufsatz im allgem: Anz. dem sollte man ohne alle Beziehung auf ihn stillschweigend einen andern entgegensetzen z.B. Fröbels Beschäftigungs[-] oder Kindheitspflegende u entwickelnde Mittel und die bisherigen Unterrichtsmethoden; und darinn zeigen, daß diese nur Stoff geben um den Geist des Lehrers und Erziehers eben zu wecken um frey und selbstthätig das Leben des Kindes zu erfassen indem sie einen Organismus in sich tragen welcher den Gesetzen des menschlichen Geistes angemessen, und ein Leben entwickeln, welches in dem Leben und Gemüthe des Kindes wie des Lebens Wiederhall finde, daß dadurch eben Lehrer Erzieher u Kind von der Fessel der Methode frey werde[n], indem sie nur die Entwicklungsgesetze des mensch-/(38R) [lichen] Geistes und Gemüthes, des geistigen menschlichen Lebens selbst in Thätigkeit setzten und ihnen zu ihrer Entfaltung und Gestaltung und so zu ihrer Erkenntniß nur den angemessen[en] Stoff reichen,

einen Stoff welcher wieder durch eben jene innern Eigenschaften wie das Band zwischen {dem Kinde / dem Menschen} und der Natur, so hinwieder durch diese mit ihrem Urgrunde u Schöpfer Gott mache, ja welche sogar wegen ihrer Übereinstimmung mit der menschlichen Natur für das Kind den Weg zum Christlichen anbahne.“

Noch deutlicher wird die kategorial bildende Funktion der Bildemittel Fröbels im Briefwechsel mit Woepcke (vor allem im Brief v. 21.7.1845) angesprochen. Da heißt es:

„Zweck des Wollens des Menschen. Das Kind der Mensch will u soll durch Selbstschaffen, Selbstthun die Welt gleichsam aus sich entfalten, Erweitern die Welt erkennen als was sie ist nicht als ein leeres Gehaltloses, Zusammengewürfeltes, Zusammengebautes Bedeutungs- Sinn[-] u Geistloses Unbeseeltes, To[t]des sondern als ein in sich Zusammenhängendes, Volles Gehaltenes (seinen zunächst) Geist (seine zunächst) Seele, (sein zunächst) Leben, (seine zunächst) Empfindung in sich tragend (: Das Spiel ist dem Kinde Lebens[-] u Welt Darstellung :) – durch das Spiel soll das Kind das Kind soll u will wenn es spielt sbild (s bild, s pielt) aus sich und durch Selbstthätigkeit und aus sich nach u nach ein Bild von der Umgebenden Außenwelt, damit es sie nicht als ein leeres Gehaltloses, todt es Zusammengewürfeltes, aufgebautes, sondern vielmehr zuerst darin seinen Geist sein Leben seine Seele seine Empfindung sich als Ganzes darinn finde“ (S. 4).

„Hierzu und zur Ahnung dieses Ganzen nun den Menschen frühe zu wecken ist der Zweck, daß er das geahnte und erkannte Wahre will und selbstthätig thue, das ist das Ziel der hier vorgeführten Spiele und Spielweise; damit so dem Kinde durch das, was es spielt, was es frei und selbstthätig in sich erzeugt, wie frei und selbstthätig in sich aufnimmt wie ebenso wieder außer sich darstellt, – also aus und durch sich, ein Bild von der äußeren Umgebungs- und von seiner inneren Empfindungs- und Vorstellungswelt werde, es so den innern Lebensgrund und Quell beider als den Urquell und Vater aller Dinge aus [sc.: auch] alles Lebens und aller Wesen also auch seiner, erkenne und demgemäß auch wirke, schaffe, lebe –“ (S. 24R).

Im Brief an Leidesdorf v. 21.3.1846 (vgl. Heiland 1992, S. 5-26) begründet Fröbel anthropologisch die Spielpflege als Pflege-Notwendigkeit in der „Hülfbedürftigkeit“ des kleinen Kindes. Diesen Begründungsansatz hat Fröbel schon 1838 im „Sonntagsblatt“ im Text „Des Kindes Leben, das erste Kindethun“ in ersten Umrissen skizziert (SB 1838 I, S.18 f.): Kindliche Entwicklung bedarf der „Pflege“, des „helfenden Beistehens“, der Erziehung. Erziehung ist „Hülfe“ bei der Freisetzung der Selbstkraft, der „Selbstthätigkeit“ des Kindes. Im Hintergrund steht bei dieser Definition von kindlicher Selbstkraft im Kontext der „Hülfe“ sicherlich auch Fröbels letzte große pädagogische Konzeption der „Mutter- und Koselieder“ (1844). Fröbel schreibt in diesem Brief von 1846 (S. 140):

„Hier ist es nun, wo nach meiner Überzeugung der bewußte Mensch, zunächst also die Mutter, das Elternpaar, die Glieder der Familie, die Erziehungsgehilfen – zur

Fortentwicklung der Menschheit ihrem Ziele entgegen, nicht blindlings blos, d.h. nicht blos vom dunkeln Naturtriebe sondern vom Nachdenken rc. geleitet, auch nicht nach eigener Meinung und Erfahrung allein, sondern diese geprüft an der Summe der Gesammterfahrung der Menschheit, so weit sie ihm zur Einsicht gekommen, – dem Kinde in seiner Entwicklung helfend beistehen soll: und diese Hülfe ist nun die Erziehung des Kindes, des Menschen durch den Menschen; ist die, darum eigentlich auch nur menschliche Erziehung.“

„Die Hilfsbedürftigkeit ja Hülflosigkeit in welcher das Menschenkind geboren wird spricht nämlich eine vielfache, wohl aber in sich einige Bedeutung aus [...] Ferner erscheint sie als ein Zeichen seiner Selbstbestimmung, Selbstwahl und Freiheit, seiner zu erringenden Selbstständigkeit um durch geweckte Selbstkraft aus sich und in sich empor zu steigen, die Hülflosigkeit des Menschenkindes ist also nicht ein Zeichen der Schwachheit des Menschenwesens; sondern der, nur noch schlummernden Menschenkraft, welche aber mit Selbstbeachtung und zur Selbstständigkeit und Selbstthätigkeit geweckt, gepflegt und zur klaren Einsicht, zu bewußtem Gebrauche erhoben werden soll; weiter aber auch, damit der Mensch nicht einseitig und selbstsüchtig werde, hindeutend, daß die Menschheit ein Ganzes sey, welche nur durch gegenseitige Hülfe, durch gegenseitige thätige Liebe, als Ganzes wie in jedem Einzelnen, zu ihrem Ziele komme.“

Am Ende der Analyse von Fröbels Grundbegriff „Selbstthätigkeit“ steht ein Resultat, das die Ergebnisse der Untersuchung zusammenfasst: „Selbstthätigkeit“ ist ein zentraler Begriff für Fröbel in allen Äußerungen (Quellen) seines Lebens (ab ca 1805). Er steht (1.) für sein Selbstverständnis als Person („Mensch“) und wird zur entscheidenden Kategorie des autobiographischen Materials der „Tageblätter“ und Briefe. „Selbstthätigkeit“ ist (2.) zentraler Begriff seiner Philosophie „sphärischen“ Lebens, der universalen Vernetztheit und Einigung unter Ausprägung aller Kräfte (Totalität) und eigentümlich-personölicher Wesensmerkmale (Individualität) in religiöser Bindung. Die Sphärephilosophie ist Fröbels genuine Philosophie, Reflexion seines Selbstverständnisses und gilt zugleich für alle Menschen („Menschheit“). Sie gilt auch für Erziehung und Bildung des heranwachsenden Menschen. Damit wird „Selbstthätigkeit“ (3.) auch zur zentralen Kategorie der Pädagogik Fröbels, seiner Schulpädagogik und Unterrichtstheorie in Keilhau und in der Schweiz wie seiner Spielpädagogik des Kindergartens. Zugleich werden hier Ambivalenz und relative Größe kindlicher „Selbstthätigkeit“ im Kontext von „Spielpflege“ und „Lehre“ deutlich. Eindringlich wird der enge Zusammenhang von Sphärephilosophie, kategorialer Bildung und „Selbstthätigkeit“ in Fröbels Spielpädagogik sichtbar: Nur das „selbstthätige“ Kind im spielpflegerischen Kontext einer sphärephilosophisch verpflichteten Pädagogik vermag sich selbst zu finden, sich selbst zu entdecken, sich in der Vermitteltheit von Welt und Ich im Spiel mit der „Gabe“ als geistiges Wesen zu erkennen.

Die Bildemittel des Kindergartens, das „Ganze“ der „Gaben“ und „Beschäftigungsmittel“, zusammen mit den „Bewegungsspielen“ und der Gartenpflege vermitteln dem Kind nicht nur die strukturelle Sicht und Erkenntnis der dinglich-äußeren Wirklichkeit. Zugleich zeigen sie dem Kind spiegelbildlich seine Erkenntniskraft, die Tätigkeit seines Selbsts, seines „Geistes“, seine „Selbstthätigkeit“.

Literatur

Die Briefe Fröbels werden gemäß der Fröbelbrief-Gesamtedition im Internet nur mit Adressat, Datum und Seitenzahl zitiert bzw. belegt.

- Boldt, Rosemarie (1976): Der Gedanke der Selbsttätigkeit im Werke Friedrich Wilhelm August Fröbels. In: Pädagogische Forschung. Berlin (DDR) 17, H 1, S. 37-39.
- Boldt, Rosemarie (1983): „Selbsttätigkeit des Geistes“ und produktive Erziehung“ im Werk Friedrich Wilhelm August Fröbels. In: Wiss.Zeitschr. Jena 32, H 4/5, Gesellschafts- und Sprachwissenschaftliche Reihe, S. 403-406.
- Boldt, Rosemarie/Knechtel, Erika/König, Helmut (Hg.) (1982): Friedrich Wilhelm August Fröbel „Kommt laßt uns unsern Kindern leben!“ Aus dem pädagogischen Werk eines Menschenerziehers. Berlin (DDR) Band I.
- Bode, Maria (1927): Friedrich Fröbels Erziehungsidee und ihre Grundlage. In: Zeitschr. f. Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, 15, S.118-184.
- Calcar, Elise v. (1883): Friedrich Fröbel, wie er Erzieher wurde und was ihm die Kinderwelt offenbarte. Langensalza.
- Fröbel, Friedrich (1826): Die Menschenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst. Keilhau-Leipzig.
- Fröbel, Friedrich (1826a) : Die erziehenden Familien. Wochenblatt. Keilhau-Leipzig.
- Fröbel, Friedrich (1838): Erste Gabe: Der Ball. Blankenburg.
- Fröbel, Friedrich (1838a): Zweite Gabe: Die Kugel und der Würfel. Blankenburg.
- Fröbel, Friedrich (1838/40): Ein Sonntagsblatt. Blankenburg-Leipzig (SB).
- Fröbel, Friedrich (1840/41): Bewegungsspiele. In: Ein Sonntagsblatt 1840, S.177-190, 193-198, 201-207.
- Fröbel, Friedrich (1844): Anleitung zum Gebrauch der ausgeführten dritten Gabe. Blankenburg.
- Fröbel, Friedrich (1844a): Mutter- und Koselieder. Blankenburg.
- Fröbel, Friedrich (1850): Friedrich Fröbels Wochenschrift. Bad Liebenstein.
- Fröbel, Friedrich (1851): Anleitung zum rechten Gebrauch der dritten Gabe. Bad Liebenstein.
- Fröbel, Friedrich (1851/52): Zeitschrift für Friedrich Fröbels Bestrebungen. Bad Liebenstein.
- Grosse, Rose (1921): Selbsttätigkeit im frühesten Alter. In: Kindergarten 62, S. 64-67.
- Hagen, Hermann (Hg.) (1886): Friedrich Fröbel im Kampf um den Kindergarten. Leipzig.
- Halfter, Fritz (Hg.) (1926): Ein Brief an die Konfirmanden in Keilhau. In: Das Vermächtnis Friedrich Fröbels an unsere Zeit. Leipzig, S. 37-85.
- Heiland, Helmut (Hg.) (1974): Friedrich Fröbel: Ausgewählte Schriften. Dritter Band. Texte zur Vorschulerziehung und Spieltheorie. Düsseldorf-München.
- Heiland, Helmut (1982): Fröbel und die Nachwelt. Studien zur Wirkungsgeschichte Friedrich Fröbels. Bad Heilbrunn.
- Heiland, Helmut (1989): Zur Fröbel-Montessori-Diskussion. In: Die Pädagogik Friedrich Fröbels. Hildesheim, S. 27-44.
- Heiland, Helmut (1990): Bibliographie Friedrich Fröbel. Hildesheim.

- Heiland, Helmut (1992): Die Grundgedanken Friedrich Fröbels. Ein Brief (1846). In: Fröbelbewegung und Fröbelforschung. Hildesheim, S. 5-26
- Heiland, Helmut (1998): Die Spielpädagogik Friedrich Fröbels. Hildesheim.
- Heiland, Helmut (2003): Ein Brief Friedrich Fröbels über Bildung. In: Bredow, Antje/Dobischat, Rolf/Rottmann, Joachim (Hg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A-Z. Diskussion Berufsbildung. Festschrift für Günter Kutscha. Baltmannsweiler, S. 83-100.
- Heiland, Helmut (Hg.) (2008): Friedrich Fröbel in seinen Briefen. Würzburg.
- Heiland, Helmut (2009): Fröbel über Individualität. In: Rockstein, Margitta/Neumann, Karl (Hg.): Fröbels Erbe. Bad Blankenburg, S. 113-139.
- Heiland, Helmut (2010): Fröbels Pädagogik der Kindheit – Didaktische Überlegungen zu seiner Spielpädagogik. In: Kasüschke, Dagmar (Hg.): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. Köln-Kronach, S. 15-44.
- Heiland, Helmut/Gebel, Michael (Hg.) (2004): Friedrich Fröbel: „Das Streben der Menschen“. Autobiographische, anthropologische und spielpädagogische Texte. Würzburg.
- Heintze, Käte (1920): Selbstthätigkeit im Kindergarten. In: Kindergarten 61, S. 127-129.
- Hoffmann, Erika/Wächter, Reinhold (Hg.) (1986): Friedrich Fröbel. Ausgewählte Schriften. Bd 5: Briefe und Dokumente über Keilhau. Erster Versuch der sphärischen Erziehung. Stuttgart.
- Klostermann, Helene L. (1920): Einfluß auf die Entwicklung des Volkscharakters durch die Pflege der Selbstthätigkeit in Kindergarten und Schule. In: Kindergarten 61, S. 57-69.
- Krehl, Else (1922): Die Selbstthätigkeit bei Fröbel und Montessori. In: Der Schweizerische Kindergarten 12, S. 61-65.
- Krehl, Else (1923): Die Selbstthätigkeit bei Fröbel und Montessori. In: Zeitschrift für das Kindergartenwesen 42, S. 20.
- Lange, Wichard (Hg.) (1862/63): Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften. Erste Abteilung: Friedrich Fröbel in seiner Entwicklung als Mensch und Pädagog. Band 1: Aus Fröbels Leben und erstem Streben. Berlin 1862 [zit. L I,1]; Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften. Erste Abteilung: Friedrich Fröbel in seiner Entwicklung als Mensch und Pädagog. Band 2: Ideen Friedrich Fröbels über Die Menschenerziehung und Aufsätze verschiedenen Inhalts. Berlin 1863 [zit. L I,2]; Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften. Zweite Abteilung: Friedrich Fröbel als Begründer der Kindergärten. Die Pädagogik des Kindergartens. Berlin 1862 [zit. L II].
- Mayer, Mili (1952): Das Prinzip der Selbstthätigkeit in der Pädagogik Fröbels. In: Der Schweizerische Kindergarten 42, S. 152-156.
- Montessori, Maria (1913): Selbstthätigkeit im frühen Kindesalter. Stuttgart.
- Nef, Dora (1921): Selbstthätige Erziehung im frühen Kindesalter. In: Der Schweizerische Kindergarten 11, S. 39-41.
- Negentzoff, Christo (1908): Das Prinzip der Selbstthätigkeit in der Pädagogik Friedrich Fröbels. Zürich.
- Pösche, Hermann (Hg.) (1887): Friedrich Fröbel's Kindergartenbriefe. Wien-Leipzig.
- Seidel, Friedrich (Hg.) (1883): Friedrich Fröbels pädagogische Schriften. 3 Bde. Wien-Leipzig.
- Zimmer, Friedrich (1904): Der Grundsatz der Selbstthätigkeit in der Erziehung. In: Kindergarten 45, S. 289-293.
- Zimmermann, Hans (Hg.) (1913): Fröbels Menschenerziehung. Mit einer Beilage: Grundzüge der Menschenerziehung, S. 275-300.
- Zimmermann, Hans (Hg.) (1914): Fröbels Kleinere Schriften zur Pädagogik. Leipzig.

Anschrift des Autors:

Prof. em. Dr. phil. Helmut Heiland
Universität Duisburg-Essen
Fachbereich Bildungswissenschaften
Institut für Berufs- u. Weiterbildung, Schulpädagogik
Berliner Platz 6-8, Raum A 08.04a, 45127 Essen
Tel.: +49201-183-6031 (Skr.)
E-Mail: helmut.heiland@uni-due.de
E-Mail (privat): helmut.heiland@web.de

Moritz Brandt

Der Traum der Vernunft gebiert Ungeheuer.

Untersuchung zur pädagogischen Modellierung sexuellen Begehrens im Anti-Onanie-Diskurs des späten 18. Jahrhunderts

1 Problemaufriss

Die Epoche der Aufklärung, das Zeitalter der Vernunft, beginnt sich gegen Ende des 17. Jahrhunderts zu entfalten und im Verlauf des 18. Jahrhunderts die bis dahin bestehende Ordnung innerhalb der Gesellschaft, der Wissenschaften, der Religion und des Rechts zur Disposition zu stellen und kritisch zu hinterfragen. Die Neuordnung der Welt, basierend auf den Prinzipien der Vernunft, gilt als das Bestreben der europäischen aufklärerischen Kulturbewegungen.¹ Im Zuge dessen beginnen Staat und Gottesgnadentum im Verlauf des 18. Jahrhunderts auch ihre Vormundschaft und Definitionsmacht über das sexuelle Verhalten zu verlieren. Dieses wird potentiell zur ‚Privatangelegenheit‘ jedes Einzelnen und damit der zunehmend öffentlichen Kontrolle an Wirkmacht beraubt. Andere Methoden müssen in Kraft treten, um die Regulierung sittlichen Verhaltens zu gewährleisten.² Die Selbstbefriedigung, als Inbegriff solipsistischen Lustgewinns, bildet als Moment individueller Selbstbestimmung den Gegensatz zu einer geistig-moralisch geprägten Bestimmung von außen.³ Sie avanciert zur Schaltstelle der Kontrolle; sie wird zum Ansatzpunkt, sexuelles Begehren von innen her zu kontrollieren. Die Onanie, die Jahrhunderte auf dem „moralischen Abstellgleis“ schlummerte, wird zum Schreckgespenst, zur existenziellen Bedrohung einer ganzen Gesellschaft,⁴ ja der ganzen Menschheit, wie es in den folgenden Zeilen Immanuel Kants (1724-1804) zum Ausdruck kommt.

„Nichts schwächt den Geist und den Leib mehr, als die Wollust, die auf sich selbst gerichtet ist, und sie streitet ganz wider die Natur des Menschen. Aber auch diese muß man dem Jünglinge nicht verhehlen. Man muß sie ihm in ihrer ganzen Ab-

¹ Vgl. Schmitt 2007, S. 16 f.

² Vgl. Laqueur 2008, S. 247 f.

³ Ebd., S. 247.

⁴ Vgl. ebd., S. 248.

scheulichkeit darstellen, ihm sagen, dass er sich dadurch für die Fortpflanzung des Geschlechts unnütz mache.“⁵

Moralprediger, Philosophen, Mediziner und Pädagogen brandmarken die Onanie als grauenvolle Seuche, die körperliches und geistiges Siechtum verheißt. Vor allem in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts sind es die Vertreter der Hauptströmung bürgerlicher Aufklärungspädagogik in Deutschland, die Philanthropen,⁶ die ihrem volksaufklärerischen Impetus folgen und die gesundheitlich gefährdende Dimension der Onanie öffentlich propagieren. Es entsteht ein regelrechter Anti-Onanie-Diskurs.

Für viele Untersuchungen zu diesem Thema bildet der Anti-Onanie-Diskurs im späten 18. Jahrhundert die Wiege einer modernen Vorstellung von Sexualität. Nicht die Repressionshypothese steht hierbei im Vordergrund, sondern die produktive Diskursivierung des Sexes. Eine Lesart, die sich den Arbeiten Michel Foucaults verdankt, der in seinen Studien ein vollkommen neues Konzept der Sexualitätsgeschichte eröffnet.⁷ Im Folgenden werden zur kurzen Übersicht einige Publikationen skizziert, die dieser Argumentationslinie nahestehen und direkte Bezugspunkte für die vorliegende Untersuchung aufweisen.⁸

Dieser Argumentationslinie ist die Arbeit Christian Begemanns „Furcht und Angst im Prozess der Aufklärung“⁹ von 1987 zuzurechnen, die u.a. die pädagogischen Mechanismen zur Internalisierung von Erziehungsnormen untersucht. Insbesondere die Verknüpfung der sexuellen Lust mit furchterregenden Maßnahmen zur Vermeidung der Onanie führe zu einer Omnipräsenz des Sexuellen, einer Vorstellung von Sexualität, von der sich das Individuum letztlich nicht lösen kann und damit eine Ausrichtung an der Norm evoziert.¹⁰ Auch die 1995 veröffentlichte Arbeit von Karl Braun mit dem Titel „Die Krankheit Onania“¹¹ zeigt anhand einer semantischen Rekonstruktion des

⁵ Kant 1803/1983, S. 759.

⁶ Umfassende Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts finden sich in Schmitt 2007.

⁷ Dazu zählen insbesondere die Studien Michel Foucaults zu ‚Sexualität und Wahrheit‘. Vgl. Foucault 1983, 1986, 1989.

⁸ Der Forschungsstand des Anti-Onanie-Diskurses verzeichnet Untersuchungen aus unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Perspektiven, die sowohl pädagogisch-historisch angelegt sind als auch psychoanalytische und soziologische Analysen beinhalten. An dieser Stelle können jedoch nicht alle Veröffentlichungen vorgestellt werden. Die Auswahl folgt der Relevanz für die vorliegende Untersuchung; weitere Publikationen hierzu u.a. Karl-Heinz Bloch (1998), Donata Elschenbroich (1977), Rebekka Horlacher (2009), Isabel V. Hull (1996), Uwe Rohlke (1991).

⁹ Begemann 1987.

¹⁰ Vgl. ebd., S. 226 f.

¹¹ Braun 1995.

Begriffs Onanie auf, wie sich über die Verschränkung protestantischer und medizinischer Vorstellungen im 18. Jahrhundert die Onanie zu einem Angst einflößenden Krankheitsbild entwickelt und sich anhand dessen, so die These, die Grundlage für ein modernes Konzept von Sexualität und Geschlechterordnung entwickelt.

Michael Schetsche und Renate-Berenike Schmidt zeichnen in ihrem 1996 veröffentlichten Artikel „Ein dunkler Drang aus dem Leibe“¹² anhand einer historischen Rekonstruktion die Geburt der ‚Sexualität‘ aus der Onanie nach, die in einem Vierstufenprozess eine neue sozio-sexuelle Ordnung etabliert. Die Anti-Onanie-Debatte entwickelt sich im Verlauf des 18. Jahrhunderts zu einem systematischen Abweichungsdiskurs an dessen Ende die sexuelle Normalität ihren Anfang nimmt. „Die Onanie legitimiert dabei als Abweichung nicht nur die Norm, sondern beweist überhaupt erst deren Existenz, indem sie uns sagte und sagt: es gibt eine richtige Sexualität, denn ich bin ihr Gegenteil.“¹³

Während sich viele dieser Arbeiten fast ausschließlich mit der Etablierung einer übergeordneten Vorstellung von Sexualität beschäftigen, arbeitet Anja Beleman-Smit in ihrer Dissertation mit dem Titel „Wenn schnöde Wollust dich erfüllt...“¹⁴ (2003) gerade die geschlechtspezifischen Unterschiede in der Anti-Onanie-Debatte heraus. Sie verdeutlicht, wie über das Moment der geschlechterdifferenten Sexualerziehung versucht wird, Charakterstrukturen zu prägen und die Struktur der späteren Persönlichkeit anhand sexueller Dispositionen zu bewerten.

Franz X. Eder legt mit seinem 2002 veröffentlichten Buch „Die Kultur der Begierde“¹⁵ eine umfassende Studie vor, die im Kontext historischer, kultureller und gesellschaftlicher Entwicklungen detailliert das Moment des Sexuellen beleuchtet. Im Mittelpunkt seiner Arbeit stehen dabei der aufklärerische Anti-Onanie-Diskurs und die Geschlechterdebatte des 18. und 19. Jahrhunderts, die, so seine These, für die Entstehung eines modernen sexuellen Subjekts zentral sind und damit die sexuellen Wurzeln einer bürgerlichen Gesellschaft begründen.

Eine ähnlich angelegte Arbeit veröffentlicht Thomas W. Laqueur 2008 mit dem Titel „Die einsame Lust – Eine Kulturgeschichte der Selbstbefriedigung“¹⁶, die sich durch eine fundierte historische Quellenrecherche und Analyse auszeichnet. Seinen Ausführungen zufolge steht die Onanie für die Schattenseite der Aufklärung, für das entgleiste Projekt, als Individuum von

¹² Schetsche/Schmidt 1996.

¹³ Ebd., S. 16.

¹⁴ Belemann-Smit 2003.

¹⁵ Vgl. Eder 2002.

¹⁶ Laqueur 2008.

seiner Vernunft in allen Stücken öffentlichen Gebrauch zu machen. Die Onanie sei die „solipsistische Absage an ein öffentliches Leben“, eine auf lediglich Eigennutz ausgerichtete Befriedigung, ohne jeden ökonomischen Nutzen für die Etablierung einer bürgerlichen Gesellschaft.

Die nachfolgenden Ausführungen setzen an diesen Forschungsergebnissen an und gehen von einer für den pädagogischen Anti-Onanie-Diskurs repräsentativen Preisschrift von Johann Friedrich Oest aus, die in Joachim Heinrich Campes „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesen“¹⁷ erschienen ist. Forschungsleitend ist hierbei die Fragestellung, inwiefern die Pädagogen über die ‚Bekämpfung‘ der Onanie sexuelles Begehren nicht nur beeinflusst oder sanktioniert, sondern grundlegend modelliert haben.

Die Untersuchung folgt dabei folgender Untergliederung: Nach dem bereits vorangestellten Problemaufriss (1) wird die Genese des vorphilanthropischen Anti-Onanie-Diskurses näher untersucht (2). Denn die Pädagogik gilt nicht als Initiatorin des Anti-Onanie-Diskurses, sondern sie hat vielmehr soziale, theologische, medizinische und psychologische Erkenntnisse und Argumente mit den pädagogischen zu einem einzigartigen Diskurs verbunden.¹⁸ Dem verstärkten Eintritt der Philanthropen in diesen Diskurs gehen zwei entscheidende Diskurse voraus. Zum einen der protestantisch-moraltheologische Diskurs (2.1), dessen Forderung nach einer strikt sittlichen Lebensführung gerade im Sexuellen eine Gefährdung religiöser Zielsetzungen sieht und zum anderen der anthropologisch-medizinische Diskurs (2.2), dessen neue wissenschaftliche Erkenntnisse zur physischen Konstitution des Menschen im Verlauf des 18. Jahrhunderts ebenfalls die Vorstellungen über die Gefährlichkeit der Onanie entscheidend mit gestalten. Im dritten Kapitel wird dem Aspekt der Selbstschwächung im Kontext der philanthropischen Aufklärungspädagogik nachgegangen, wobei Joachim Heinrich Campes Revisionswerk und die darin enthaltene Preisaufgabe als Instrument zur sexuellen Aufklärung im Vordergrund stehen (3.1). Daran schließt sich eine Analyse von Johann Friedrich Oests Preisschrift, dem Gewinner dieser Preisaufgabe, an (3.2), anhand der gezeigt werden soll, dass im Anti-Onanie-Diskurs nicht irgendein beliebiges sexuelles Begehren modelliert wird, sondern dieses unter pädagogischer Einflussnahme gerade eine signifikante Ausrichtung auf ein heterosexuelles Moment von Begehren erfährt.¹⁹ Mit der Extrapolation

¹⁷ Die „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesen“, welche sechzehn Bände umfasst und zwischen 1785 und 1792 erschienen ist, kann als repräsentatives Werk für pädagogisches Wissen der Aufklärung gelten. Vgl. hierzu Kersting 1992; Austermann 2010.

¹⁸ Vgl. Koch 2000, S. 137.

¹⁹ Die Bestimmung sexuellen Begehrens unterliegt dabei dem Vorverständnis, dass dieses in seiner Objektwahl ungerichtet ist, also kein präterminiertes Ziel hat, es im Prozess sexueller Sozialisation als integraler Bestandteil der Persönlichkeitskonstitution gebildet wird und

signifikanter Aspekte aus der Preisschrift ist die Absicht verbunden, diesen Konstruktionsprozess nicht nur als theoretisiertes, pädagogisch postuliertes Bestreben kenntlich zu machen, sondern auch nachzuzeichnen, wie qua systematisch pädagogischer Intervention das erwünschte sexuelle Begehren versucht wird, in die Kinder und Jugendlichen einzusenken. Damit steht als Fazit der Untersuchung das Vorhaben im Mittelpunkt (4), den soziokulturellen Konstruktionsprozess einer modernen Vorstellung von (Hetero)Sexualität und deren Legitimations- und Begründungszusammenhänge anhand des pädagogischen Diskurses offen zu legen und nach zu zeichnen.

2 Zur Genese des vorphilanthropischen Anti-Onanie-Diskurses

2.1 Gottes Heilsplan und das Drängen des Geschlechts

Im Kontext der reformatorischen Konfessionalisierung,²⁰ die in ihrer Dauer von 1650 bis 1800 datiert wird,²¹ entwickelt sich im Anschluss an Luther der ‚asketische Protestantismus‘, wie er in begrifflicher Anlehnung an Ernst Troeltsch und Max Weber bezeichnet wird. Neben allen Differenzen, die es zwischen den geschichtlichen Trägern des asketischen Protestantismus²² im Prozess der reformatorischen Konfessionalisierung gibt, zeichnen sich diese durch eine gleichartige Führung sittlichen Lebens aus, die in ihrer Ausprägung zutiefst mit der gedanklichen Fixierung der damaligen Menschen auf das Jenseits verschränkt ist.²³ Ein Leben fürs Jenseits erfordert eine fundamentalistische Strenge im Glauben und eine rigide innere Disziplinierung in der Lebensführung bereits im Diesseits.²⁴ Permanente Selbstkontrolle und Reflektion seiner Selbst im Abgleich mit dem Wort Gottes in der Heiligen Schrift konstituieren ein sich subjektiv erlebendes Individuum, das sich zu-

letztlich einer kulturellen Variabilität unterliegt, die, wie ethnografische und historische Forschungen gezeigt haben, die Vorstellung einer ursprünglich biologischen Determinierung, gleichsam eines unveränderbaren Schicksals, widerlegt. Vgl. Lautmann 2005, S. 69.

²⁰ Martin Heckel schlägt den Begriff der reformatorischen Konfessionalisierung vor, da andere Bezeichnungen wie ‚zweite Reformation‘ oder ‚Gegenreformation‘ missverständlich seien und der Vielfalt der Protestbewegung im Anschluss an Martin Luther nicht gerecht werden würden. Vgl. Heckel 1986, S. 11, Anm. 1.

²¹ Vgl. Braun 1995, S. 105.

²² Max Weber nennt hier den Calvinismus, Pietismus, Methodismus und die aus der täuferischen Bewegung hervorgegangenen Sekten. Vgl. Weber 2004, S. 39. Für den deutschen Protestantismus ist jedoch der Pietismus als die wichtigste Reformbewegung im Anschluss an die lutherische Reformation zu nennen. Dieser zeigt in seiner Dynamik eine stärkere We- sensverwandtschaft zum Calvinismus als zum Luthertum. Vgl. Wallmann 2005, S. 48 f.

²³ Vgl. Weber 2004, S. 141.

²⁴ Vgl. Eder 2002, S. 95.

dem als zu kontrollierendes Objekt erfährt.²⁵ Vor allem in den unordentlichen Lüsten des Fleisches sehen die Protestanten einen Verstoß gegen die christliche Ordnung, denn der Leib ist nicht im Besitz des Menschen, sondern gehört Gott. Jede ‚Selbstbefleckung‘ führe zwangsläufig zur Entweihe des ‚Tempels des Heiligen Geistes‘, aus dem Gott sich zurückzieht und sich vom Menschen abwendet. Die ‚Selbstbefleckung‘ avanciert ab der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts im Kontext des asketischen Protestantismus in begrifflicher und inhaltlicher Ableitung der biblischen Figur Onans²⁶ zu einer Verfehlung mit eigenem Status und Bezeichnung.²⁷ Zentral für die Geschichte ist, dass Onan sich nicht nur durch das Moment der Masturbation schuldig macht, sondern gegen eine zentrale Regel des israelitischen Verwandtschafts- und Familiensystems verstößt.²⁸ Das eigentliche Vergehen, das Onan neben Koitus interruptus oder Masturbation angelastet wird, ist die Unterbrechung des Levirats, die Verursachung genealogischer Unordnung und damit Mord an seines Bruders Seele und des eigenen Geschlechts. Karl Braun bringt diesen Umstand und dessen Tragweite auf den Punkt, wenn er schreibt, „ein Samen-fleck ist eben nicht nur ein Fleck am Boden, im Bett oder im Hemd, sondern einer, der der ganzen Abstammungslinie Schande bereitet und ganze Generationen verunmöglichen kann.“²⁹ Für die strikten Reformatoren des 17. und frühen 18. Jahrhunderts scheint damit der Beweis erbracht, dass mit der Samenverschüttung das irdische Lebensziel eines unbefleckten ehelichen Lebens verloren geht.³⁰ So erweist sich die Bedeutung der Onanie für die asketischen Protestanten als zentral, was innerhalb der theologischen Diskussion um die ‚stumme Sünde‘ der Onanie zu einer entscheidenden Verknüpfung der Sorge um christliche Nachkommenschaft „mit den sexuellen Begierden der noch nicht ehefähigen, aber sexuell aktiven Jugendlichen und Heranwachsenden“³¹ führt.

Nachdem die Onanie durch die moraltheologische Verurteilung begonnen hat, zu einer sexuellen Verfehlung mit eigenem Status zu avancieren, da sie eine Versündigung an Gottes Ordnung und Vorsehung darstellt, verliert diese Vorstellung im Laufe des 18. Jahrhunderts nach und nach ihre Überzeugungskraft an die aufkommende Wissenschaft der Medizin. Gott als ‚Schöp-

²⁵ Vgl. Foucault 1984, S. 37.

²⁶ Vgl. Genesis 38, 1. Buch Mose.

²⁷ Vgl. Braun 1995, S. 169 f.

²⁸ Vgl. Eder 2002, S. 96.

²⁹ Braun 1995, S. 168.

³⁰ Vgl. Eder 2002, S. 96.

³¹ Ebd.

fer der Dinge³² bildet jedoch weiterhin, wenn auch nur als Ausgangspunkt allen Lebens, einen relevanten Referenzpunkt.³²

Durch den medizinischen Diskurs und hier im Speziellen durch das 1760 in französischer Sprache veröffentlichte Werk „L’onanisme, ou dissertation physique sur les maladies produites par la masturbation“³³ von dem Schweizer Gelehrten Simon André D. Tissot (1728-1797), einem der renommiertesten Vertreter der medizinischen Zunft des 18. Jahrhunderts, wird die Besorgnis über die Selbstbefriedigung auf und in den Leib geschrieben. Die neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse von Körper und Samen ermöglichen es, die Gefährlichkeit der Selbstbefriedigung für die physiologische Konstitution des Menschen herzuleiten und eine Vielzahl von physiologischen und psychophysiologischen Therapeutika zu empfehlen, um der neuen moralisch-medizinischen Geißel wirksam entgegen zu wirken. Tissot ist daran gelegen, medizinische Erkenntnisse durch eine streng psycho-physiologische Wissenschaftlichkeit zu erlangen, indem er sich von moralischen oder theologischen Bestrebungen weitestgehend loszusagen versucht und damit dem aufklärerischen Impetus der Zeit entspricht, Normen- und Wertevorstellungen für das Verhalten der Menschen aus der Vernunft abzuleiten.³⁴

2.2 Tissot und die medizinische Welt des Körpers

Mit Verweis auf die medizinischen Vorstellungen antiker Vertreter wie Hippokrates, Galenus oder Plato erörtert Tissot im zweiten Teil seines Buches unter der Überschrift „Von der grossen Wichtigkeit des Saamensaftes“³⁵ die Annahme, dass der Samen mit einer kostbaren Substanz, mit ‚Lebensgeistern‘, angereichert sei. Auch wenn die genauen Funktionen des Samen noch nicht gänzlich klar erscheinen, gilt es für Tissot als bewiesen, dass dem Samen nicht nur das Moment der Zeugungskraft innewohnt, sondern dem Samen für die gesamte Konstitution und Ökonomie des Körpers eine immens

³² Das Menschenbild der Philanthropen ist geprägt von der Ablehnung der Erbsünde und geleitet von der Überzeugung einer wohlgeordneten Ordnung der Welt durch Gott. Vgl. Schmitt 2007, S. 120.

³³ Die erste Auflage der Ausgabe erscheint 1758 in lateinischer Sprache. 1770 wird die erste deutsche Übersetzung des Werkes unter dem Titel „Von der Onanie oder Abhandlung über die Krankheiten, die von der Selbstbefleckung herrühren“ veröffentlicht. Jedoch wird bereits einige Jahrzehnte zuvor, um 1715, ein Werk zur Onanie in englischer Schrift unter dem Titel „Onania, or, The Heinous of Self-Pollution, and All its Frightful Consequences in Both Sexes, Considered“ veröffentlicht, dessen Verfasser, so Tissot, ein „Doctor Bekkers zu London seyn soll“. Vgl. Tissot 1782, S. 25. Die Quelle philanthropischer Rezeption bildet jedoch nahezu ausschließlich die Schrift Tissots. Vgl. Bloch 1998, S. 191.

³⁴ Vgl. Eder 2002, S. 103.

³⁵ Vgl. Tissot 1782, S. 60-71.

wichtige Bedeutung zukommt. Der Verlust des Samens durch die Onanie bedeute daher den unwiederbringlichen Verlust an ‚Lebensgeistern‘.

„Der Verlust einer Unze Saamens schwäche den Körper mehr, als der Verlust von vierzig Unzen Bluts. Um sich einen Begriff zu machen, wie viel an dieser Feuchtigkeit gelegen seyn müsse, darf man nur auf die Wirkung Acht geben, [...] wenn sich dieselbe zum erstenmal bey uns zu erzeugen anfängt; die Stimme, die Physiologie, selbst die Gesichtszüge verändern sich“.³⁶

Diese Annahmen einer ‚Zirkulationshypothese‘ stehen im engen Zusammenhang mit der beobachteten physischen Entwicklung der Kastraten, bei denen, so die Vorstellung der Menschen im 18. Jahrhundert, auf Grund der Amputation der Hoden, kein Samen mehr ins Blut abgegeben werden kann und sich demzufolge für die männlichen Heranwachsenden entscheidende Entwicklungen nicht mehr vollziehen würden.³⁷ Neben der Bedeutung des Samens und den Folgen bei dessen Verlust stehen auch die Begleitumstände, die mit der Samenausschüttung einhergehen, im Mittelpunkt des medizinischen Interesses. Tissot und andere Mediziner sind davon überzeugt, dass die krampfartigen Zuckungen, die die Samenentleerung begleiten, in ihrer Wirkung ebenso wie der übermäßige Verlust des Samens, eine schwerwiegende Gefahr für den Körper darstellten. Diese Annahmen lassen sich auf dem Hintergrund verstehen, dass die Vorstellung vom Körper,

„für das Zeitalter des Mechanismus eine wohlgebaute und wohleingerichtete Maschine [darstellt], die in ihrem Bewegungsablauf auf harmonische Weise dem Willen und den Befehlen der Seele gehorchen soll. Bewegungsabläufe, die diese Norm der Physiologie sprengen und außer Kraft setzen, werden als Bedrohung empfunden“.³⁸

So werden die spasmodischen Zuckungen, die bei sexueller Betätigung und der Samenausschüttung auftreten, von Tissot in ihrer Erscheinung mit denen der Epilepsie gleichgesetzt und als äußerst pathologisch eingestuft.

„Alle heftigen Bewegungen schwächen und zerrütten die Lebensgeister, sind diese Bewegungen darüber hinaus unwillkürlich, stehen sie in der Nähe der Zuckungen und Krämpfe, bei denen plötzlich und unwillkürliche Bewegungen der Lebensgeister den Körper der Herrschaft des Willens entziehen“.³⁹

Die letzten Ausführungen verweisen darauf, wie im medizinischen Diskurs des 18. Jahrhunderts die Ansätze einer ‚Samentheorie‘ sich mit den Vorstellungen der Begleiterscheinungen masturbatorischer Praktiken, der ‚Erschütte-

³⁶ Ebd., S. 2.

³⁷ Vgl. ebd., S. 2 f.

³⁸ Braun 1995, S. 80.

³⁹ Vgl. ebd., S. 68.

rung der Nerven‘, überlagern. Die Gefahr bzw. Schädigung des Geschlechts durch die Masturbation wird somit um eine Gefahrenquelle erweitert. Neben der Samenausschüttung, die nach den zeitgenössischen Annahmen für die physische Ökonomie einen erheblichen Verlust an Lebensgeistern bedeutet, sind es vor allem deren Begleiterscheinungen, konvulsivische Zuckungen und Spasmen, die zu einer Erschütterung der Nerven führen und damit den Organismus ebenfalls stark schwächen, da sie die Lebensgeister in den Nervenbahnen angreifen.⁴⁰ Dies potenziert und verschärft die Notwendigkeit der Masturbationsbekämpfung, da jetzt potenziell jeder Mensch, auch Frauen und Kinder, der Gefahr ausgesetzt sein könnten.

Wenn der sexuelle Akt schon für die Erwachsenen als nicht unbedenklich gilt, dann darf die zunehmende Sorge der Mediziner um die Heranwachsenden und die für sie gesundheitsschädigenden Folgen durch die Masturbation nicht verwundern, da den Kindern und Jugendlichen aufgrund ihres Alters die Ehe als einzig legitimer Ort der Triebabfuhr nicht zur Verfügung steht. Andererseits würde die Verschwendung der Lebensgeister durch die Selbstbefleckung ein Erreichen des Erwachsenenalters vereiteln bzw. empfindlich stören. Masturbation stellt daher nicht nur eine Gefahr für die jeweilige Jugend, sondern auch und insbesondere eine Gefahr für den Fortbestand einer ganzen Gesellschaft dar. So postuliert Tissot denn auch, dass die Bekämpfung der Masturbation verstärkt bei Kindern und Jugendlichen ansetzen müsse, denn

„dieses würde eins der sichersten Mittel seyn dem Verfall der menschlichen Natur, worüber man so viele Klagen hört, Einhalt zu thun, und ihr vielleicht in dem Zeitlauf einiger Generationen diejenige Stärke wieder zu geben, welche unsere Vorfahren hatten“.⁴¹

Darüber hinaus steht gerade das Laster der Selbstbefleckung und damit das onanistische Subjekt als Marionette der sexuellen Begierde dem proklamierten aufklärerischen Projekt, der Schaffung eines mündigen, selbstbestimmten Bürgers und der quantitativen Sicherung der Gesellschaft diametral gegenüber, leistet es doch dem gesundheitlichen, geistigen und vor allem moralisch-sittlichen Verfall einen enormen Vorschub.⁴² Die Selbstschwächung steht für das Moment von sexuellem Begehren, welches auf den eigenen Körper, das eigene Geschlecht fixiert zu bleiben droht und damit, wie es Franz X. Eder formuliert, nicht nur die mangelnde Bereitschaft bezeichnet, heterosexuelle Bindungen einzugehen, sondern in den Verdacht gerät, ein homosexuelles Begehren zu begünstigen. Der bürgerliche Mann steht hierbei

⁴⁰ Vgl. ebd., S. 43.

⁴¹ Tissot 1782, Vorrede des Verfassers.

⁴² Vgl. Hopfner 2008, S. 29.

im Fokus des Diskurses, der seinen Samen zurückhalten und dessen Ausschüttung dosieren können muss, um darin im übertragenen Sinne den Anspruch eines kontrollierten und autonomen Subjekts für sich zu bewahrheiten.⁴³ Das ‚animalische‘ Begehren gilt es zu disziplinieren, kultivieren, zivilisieren und moralisieren, wodurch es zugleich in pädagogischen Überlegungen in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt.⁴⁴ Denn die Autonomie und Souveränität, die es mittels Erziehung zu erreichen gilt, soll das Subjekt gerade dadurch beweisen, dass es die Leidenschaften, das sexuelle Begehren zu kontrollieren vermag und sich damit der Vernunft empfiehlt.

3 Zur philanthropischen Aufklärungspädagogik und das Moment der Selbstschwächung

Ihrem volksaufklärerischen Selbstverständnis folgend konzipieren die Philanthropen im späten 18. Jahrhundert eine Flut von Schriften und Ratgebern, die es Eltern und Erziehern ermöglichen soll, bei den ersten Anzeichen des Leib und Seele verwüstenden Lasters, die erforderlichen Gegenmaßnahmen ergreifen zu können.⁴⁵ Obwohl die Pädagogen in ihren Ansichten keine einheitliche Meinung vertreten, kommen sie in der Annahme überein, dass sexuelles Verhalten nicht nur einen erheblichen Einfluss auf den späteren Charakter nehme, sondern auch umgekehrt die Persönlichkeit, der Wille und der Charakter ebenso das sexuelle Verhalten entscheidend mitbestimme.⁴⁶ Isabel Hull zufolge werde über das Moment der Sexualerziehung versucht, Charakterstrukturen zu prägen und die Struktur der späteren Persönlichkeit anhand sexueller Dispositionen zu bewerten.

3.1 Joachim Heinrich Campes Revisionswerk und die Preisaufgabe als Instrument zur sexuellen Aufklärung

Im zentralen Werk der philanthropischen Bewegung, der „Allgemeinen Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens“, das als differenzierte und zugleich umfassende Dokumentation des pädagogischen Selbstverständnisses der Philanthropen gilt,⁴⁷ finden sich mehrere Preisschriften zum Thema der Selbstbefleckung. Der Herausgeber des Revisionswerkes Joachim Heinrich Campe (1746-1818) nimmt in die Konzeption des Werkes neben Themen aus

⁴³ Vgl. Eder 2003, S. 734.

⁴⁴ Vgl. Meyer-Drawe 2004, S. 210.

⁴⁵ Vgl. Hopfner 2008, S. 29.

⁴⁶ Vgl. Hull 1988, S. 63.

⁴⁷ Vgl. Kersting 1992; Austermann 2010.

dem gesamten Schul- und Erziehungswesen auch eine Preisfrage mit folgendem Titel auf:

„Ganz besondere Vorschriften, wie man Kinder und junge Leute vor dem Leib und Seele verwüstende Laster der Unzucht überhaupt und Onanie insonderheit verwahren, oder, dafern sie schon angesteckt waren, wie man sie davon heilen könne“.⁴⁸

Für Campe ist die bisher vorhandene Aufklärungsliteratur für Heranwachsende streckenweise ungeeignet, da sie häufig einige ‚unvorsichtige Stellen‘ beinhalte, die die Phantasie und Einbildungskraft geradezu erhitzen würde. Demzufolge müsse eine Schrift bzw. der Unterricht, der den Kindern und Jugendlichen in angemessener und altersgerechter Weise das Moment der Selbstbefleckung und deren Folgen verdeutlichen solle,

„in so behutsamen und doch verständlichen und zugleich rührenden Ausdrücken gegeben werden, dass das Kind dadurch belehrt und erschüttert wird, ohne dass dabei auf seine Einbildungskraft auch nur der kleinste entzündende Funke fällt“.⁴⁹

Diese Überlegung mit ihrer konkreten Ausrichtung auf die jugendlichen Rezipienten ist neu im Kontext der sexuellen Aufklärungsliteratur. Campes Auftrag zur Preisschrift – zur genauen Formulierung bzw. Konkretisierung der Fragestellung benötigt er allein sechs Seiten – verbindet sich mit klaren Instruktionen, nämlich „daß derjenige, der die Beantwortung dieser Frage unternimmt, seinen Unterricht zuvörderst in zwei Hälften teile und die eine für Eltern, Lehrer und Aufseher, die andere für die jungen Leute selbst bestimme.“⁵⁰ Gewinner dieser Ausschreibung ist Johann Friedrich Oest (1755-1815), der mit seiner 506 Seiten starken Preisschrift

„Versuch einer Beantwortung der pädagogischen Frage, wie man Kinder und junge Leute vor dem Leib und Seele verwüstenden Laster der Unzucht und der Selbstschwächung insonderheit verwahren, oder, wofern, sie schon angesteckt waren, wie man sie davon heilen könne?“⁵¹

fast den ganzen 6. Band des Revisionswerkes einnimmt. Johann Friedrich Oest, Sohn eines Dorfpfarrers, studiert zunächst Theologie, womit er in die Fußstapfen seines Vaters tritt bevor er entscheidet, sich verstärkt der Pädagogik zuzuwenden. Er bricht sein Studium ab, um als Hofmeister und Privaterzieher zu arbeiten. Von 1795 bis zu seinem Tod widmet er sich als Direktor eines Schulmeisterseminars der Ausbildung von Landschullehrern.⁵² Im Anhang des 6. Bandes befindet sich auch die Arbeit „Ueber die heimlichen

⁴⁸ Campe 1785/1799, S. XXXV.

⁴⁹ Ebd., S. XL.

⁵⁰ Ebd., S. XXXVI.

⁵¹ Oest 1787/1799.

⁵² Vgl. Bloch 1998, S. 361; Merkel/Richter 1977, S. 179 f.

Sünden der Jugend⁵³ von Moritz Adolf von Winterfeld (1744-1819), einem königlich-preußischen Hauptmann, der zwar für seine Bemühungen nicht finanziell entlohnt wird, seine Ausführungen aber das Prädikat „Accessit“ erhalten und deshalb ins Revisionswerk mit aufgenommen werden. Der zweite Platz geht an den Theologen und Mitarbeiter am Revisionswerk Peter Villaume (1746-1825), dessen 305 Seiten umfassender Beitrag „Über die Unzuchtstünden in der Jugend“⁵⁴ im 7. Band des Revisionswerkes abgedruckt wird. Einem Lehrer aus Oels wird der 3. Platz zugesprochen, dessen Arbeit allerdings als zu weitschweifig gilt, weshalb diese auch nur zitathaft im Text von Oest mit angeführt wird.⁵⁵

3.2. Analyse der Preisschrift von Johann Friedrich Oest (1755-1815)

Oests Arbeit empfiehlt sich für eine nähere Untersuchung vor allen anderen Preisschriften vor allem aufgrund der uneingeschränkten preiswürdigen Anerkennung ihrer thematischen Ausführungen zum Problem der Selbstschwächung. Durch den Eingang in das Revisionswerk als erstplatzierte Preisschrift kann deren Inhalt als repräsentativ für den vorherrschenden pädagogischen Diskurs gelten.⁵⁶ Darüber hinaus findet diese Schrift nicht nur durch Ihren Abdruck in Campes Standardwerk eine weite Verbreitung, sondern ist auch als gesonderter Buchdruck in mehreren Auflagen unter dem Titel „Für Eltern, Erzieher und Jugendfreunde über die gefährlichste und verderblichste Jugendseuche“⁵⁷ erschienen.

Die Arbeit Oests teilt sich, so wie von Campe in seiner Ausschreibung gefordert, in zwei große Abschnitte. Die Eltern sind insofern angesprochen, als die Ausführungen ihnen als Vorgabe dienen sollen, wie sie das Thema der Selbstschwächung in mündlicher Unterrichtung mit ihren Kindern zu behandeln haben.⁵⁸ Während auf den ersten 292 Seiten des Werkes⁵⁹ die wissenschaftlich systematische Aufarbeitung deutlich hervortritt, überwiegt im zweiten Abschnitt, dem „Versuch einer Belehrung für die männliche und

⁵³ Winterfeld 1787/1799.

⁵⁴ Villaume 1787/1799.

⁵⁵ Vgl. hierzu auch Bloch 1998, S. 360 f.

⁵⁶ Das soll jedoch bestehende graduelle Unterschiede hinsichtlich der Auffassung zur Selbstschwächung nicht nivellieren, die durchaus zwischen den bekannten Vertretern des Philanthropismus bestanden. Herrscht noch grundlegende Einigkeit über die Vermeidung von Wollust bzw. die Erhaltung oder Hinführung zur Keuschheit, so divergieren die Meinungen über die Vorstellung der Zielrealisierung, ob eine Belehrung und Warnung oder eher eine indirekte behütende Erziehung erfolgsversprechend sei. Vgl. Koch 2000, S. 17 ff.. Vgl. hierzu auch Austermann 2010, S. 157 f., 195 f., 214 ff.

⁵⁷ Oest, Wolfenbüttel 1787, Braunschweig ²1794, Braunschweig ³1829.

⁵⁸ Vgl. Brüggemann/Ewers 1982, S. 611.

⁵⁹ Vgl. Oest 1787/1799, S. 1-292.

weibliche Jugend“⁶⁰, die didaktisch aufbereitete Veranschaulichung der Gefährlichkeit der Selbstschwächung und ihrer Folgen. Die belehrenden Ausführungen werden dabei durch exemplarische Geschichten von Kindern und Jugendlichen, die sich der ‚Selbstbefleckung‘ schuldig gemacht haben, potenziert und damit personifiziert.

Die inter- und intratextuelle Untersuchung von Oests pädagogischer Schrift zum Thema der Selbstschwächung ermöglicht neben dem Verständnis für die Vielzahl an Gründen, Veranlassungen und Maßnahmen, die in der Sorge um die nachkommende Generation fußen, die Extrapolation zentraler sich verdichtender Aspekte. Diese geben Aufschluss darüber, ob, wie und welche konkreten Methoden sozialer und psychologischer Intervention die Pädagogen eingesetzt haben, um sexuelles Begehren über das Moment der Onaniebekämpfung zu modellieren. Dabei geht es sowohl um die Interpretation der Inhalte auf expliziter Textebene, als auch um die Analyse der pädagogisch-psychologischen Implikationen didaktischer Rhetorik auf der Kommunikations- und damit um deren Relevanz für die Rezeptionssteuerung.

Im Rahmen der Analyse der Preisschrift Oests lassen sich folgende verdichtende Aspekte herausarbeiten und interpretieren: (1) die Einbildungskraft, als die Gefährtin der nicht zu kontrollierenden Reizung des Fleisches; (2) die Scham als striktes, sittliches Regulativ für die persönliche Lebenspraxis; (3) didaktische Stilmittel am Beispiel der Geschichte des ‚Kleinen Wilhelm‘ zur exemplarischen Veranschaulichung der schrecklichen Folgen sexueller Verfehlungen und (4) der Verweis auf den Urheber, den Schöpfer der Natur und damit auf die ‚natürliche‘ Bestimmung des Menschen.

(1) Die Einbildungskraft, Gefährtin der Wollust

Die berühmte Bestimmung Immanuel Kants „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. [...] Sapere aude. Habe Muth dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“⁶¹ in Beziehung zur Selbstschwächung zu setzen, wie es Thomas Laqueur in seiner Arbeit „Die einsame Lust“ tut, legt nahe, dass die Onanie genau das Gegenteil von alldem ist. Die Onanie ist

„die solipsistische Absage an das öffentliche Leben, an Kontrolle und an eine in den Dienst von Humanität und Kunst gestellte Einbildungskraft zugunsten einer Art von selbstgeschaffener moralischer Knechtschaft, wenn nicht gar von regelrechtem Wahnsinn“.⁶²

⁶⁰ Vgl. ebd., S. 293-506.

⁶¹ Kant 1784/1983, S. 53.

⁶² Laqueur 2008, S. 244.

Der Einsatz der Fantasie zur Befriedigung des Selbst steht demnach nicht im Dienste eines künstlerischen Schaffungsprozesses, sondern bleibt in seiner Bestimmung auf das Ich bezogen, ohne jeden Nutzen für die Gesellschaft. Von seiner Vernunft in allen Stücken öffentlichen Gebrauch zu machen, bedeutet nicht, sich einer auf Eigennutz ausgerichteten Befriedigung hinzugeben, die dem Grundsatz eines kategorischen Imperativs diametral entgegensteht. „Wenn der Schlaf der Vernunft Ungeheuer gebar, dann gebar der Triumph der Fantasie gleich mal doppelt so viele.“⁶³ Die Problematisierung der Phantasie als Gegenspielerin zur Vernunft im Kontext der Selbstbefriedigung findet sich ebenso in der pädagogischen Argumentationslogik zur Bekämpfung der Onanie. Der sich autonom wahnende Mensch, der seiner kontraproduktiven Lust unterliegt, verwirkt damit das ihm innewohnende Vermögen, sich selbst durch seinen Willen und die Vernunft zu bestimmen. Die Entsagung an eine wollüstige Imagination folgt einem mutigen vernünftigen Entschluss. Alles andere bezeichnet die Kapitulation vor der Wollust, die im Kontext der Selbstbefriedigung eine Schwächung des Selbst zur Folge hat.⁶⁴ Die absichtsvolle Aktivierung der Phantasie, die gerade durch die Abwesenheit eines realen Objekts des geschlechtlichen Verkehrs eine endlose Schöpfung fiktiven Begehrens ermöglicht und damit eine unredliche Einmischung in die normale Erfüllung des sexuellen Begehrens bezeichnet, evoziert neben der Korruption der menschlichen Vernunftbegabung die Bedrohung der ganzen Menschheit.

Dabei gilt es, der Einbildungskraft mit ihrem Vermögen zu unkontrollierbaren Imaginationen, diesem Einfallstor für unsittliche Phantasien, entschieden im Prozess der Erziehung von Kindern und Jugendlichen entgegenzutreten. Im Kapitel „Mitleidiger Zuruf und väterlicher Rath...“⁶⁵ werden die Kinder und Jugendlichen explizit aufgerufen und auf das dringlichste ermahnt, ihre Phantasie zu kontrollieren.

„Hemme die Phantasie augenblicklich, sobald sie, auch ungereizt, sich deiner bemätern will [...] Denke auch den an sich unschuldigen Gedanken nicht aus, sobald du nur von fern witterst, daß sein Urenkel ein wollüstiger seyn werde, der schon einmal zu deinem Falle das Seinige mit beitrug. Noch viel weniger erlaube dir einen Gedanken, der an sich selbst schon Sandbank, oder Klippe für dich ist. Zu diesen verderblichen und auf alle Weise zu vermeidenden Spielen der Phantasie gehört überhaupt jede Erinnerung an körperliche Schönheiten bei Personen des andern Geschlechts, besonders aber an irgendein je empfundenes wollüstiges Behagen in dem schlimmern Sinne des Wortes“.⁶⁶

⁶³ Ebd., S. 190.

⁶⁴ Vgl. Meyer-Drawe 2004, S. 22.

⁶⁵ Vgl. Oest 1787/1979, S. 399-434.

⁶⁶ Kommentar Campe in Oest 1787/1979, S. 216.

Die Umsetzung einer der Norm entsprechenden Sexualerziehung, wie es die bürgerliche Pädagogik vorsieht, ist daher aufs engste verknüpft mit repressiver Kontrolle und manipulativer Einflussnahme auf die Imagination.⁶⁷ Dabei erscheint es den Pädagogen neben einer Vielzahl an Maßnahmen zur Hemmung und Unterbindung des sexuellen Begehrens durchaus wirkungsvoller, dieses direkt zu modellieren, anstatt es lediglich zu sanktionieren. Ein wichtiger Aspekt, der sich diesbezüglich in der Schrift Johann Friedrich Oests verdichtet, ist das Moment der Schamhaftigkeit als Zwang gegen sich selbst.

(2) Die Schamhaftigkeit als Zwang gegen sich selbst

Im Prozess der Vermeidung, Regelung und Unterdrückung von sexuellen Phantasien messen die Philanthropen gerade der Erziehung zur Schamhaftigkeit eine außerordentliche Bedeutung bei. Denn über das Moment der Schamhaftigkeit sollen Kindern und Jugendlichen Maßstab und innere Entschlossenheit zur Überwachung, Kontrolle und Ahndung ihrer Gedanken, Phantasien, Bewegungen und Blicke eingepflanzt werden. Als Konditionierungsmittel wird empfohlen, jede Entblößung vor anderen zu verhindern, um die Phantasie des Gegenübers nicht zu stimulieren. Eltern und Erzieher sind dabei angehalten, dies mit ernsthaftem Nachdruck und gezeigter Abscheu durchzusetzen. Viel schwieriger, aber umso wichtiger scheint es, neben der Schamhaftigkeit Anderen gegenüber, die das Fremdmoment der Sanktionsandrohung bezeichnet, den Kindern und Jugendlichen die Schamhaftigkeit gegen sich selbst einzuflößen.⁶⁸ Dieses Erziehungsziel trägt implizit die Forderung, dass die Kinder im Prozess der Erziehung die moralischen Gesetze, die zuerst von den Eltern auferlegt werden, später als einen Teil ihres Selbst verstehen. Aber nicht nur aus Überzeugung der Vernünftigkeit und gesellschaftlichen Notwendigkeit dieser Gesetze soll die Einsicht herrühren, sondern vielmehr sollen die Kinder die Gesetze als von sich selbst erlassen verstehen, deren Befolgung sie als eine innere Notwendigkeit empfinden und jegliche Überschreitung, selbst bereits die gedankliche, sanktionieren bzw. bestrafen, auch wenn eine äußere Sanktionsmacht nicht mehr zugegen ist.⁶⁹ Johann Friedrich Oest konstatiert diesbezüglich in der Belehrung an seine jungen Leser und Leserinnen:

„Ermahnen und bitten muß ich euch daher, so sehr ich nur ermahnen und bitten kann, daß ihr euch zu aller Zeit und unter allen Umständen der größten Schamhaftigkeit gegen euch selbst befeleißiget. Erlaubet euch nie einen unschaamhaften Gedanken. Erlaubet es euch nie, wenn ihr sitzt oder stehet oder gehet, die Hände in den Beinkleidern zu halten. [...] Die Schamhaftigkeit gegen euch selbst, die euch

⁶⁷ Vgl. Begemann 1987, S. 218.

⁶⁸ Vgl. Oest 1787/1979, S. 386 f.

⁶⁹ Vgl. Begemann 1987, S. 229.

jede Berührung eurer Schaamtheile, jede Beschauung eurer Blöße aufs strengste untersagt, ist die Beschützerin eurer Unschuld [...] Jede Unschaamhaftigkeit sey euch verhaßt, so verhaßt, wie das Laster selbst, zu dem sie führet. Hört ihr einen freien Scherz, leset ihr einen unanständigen Ausdruck, seht ihr ein unschaamhaftes Gemälde: gleich mit euren Gedanken davon weg“⁷⁰

Damit gerät tendenziell jegliches Wort, jede Berührung, ein Augenaufschlag und einfache Gebärde unter Generalverdacht. Selbst die heimlichsten Gedanken müssen der permanenten Zensur der Schamhaftigkeit unterworfen werden. Christian Begemann schreibt diesbezüglich,

„dieses soll sexuelle Vorstellungen schon im Moment ihres Entstehens als schamlos erkennen und so das Signal setzen, das dann ihre bewußte Eliminierung oder Neutralisierung auslöst. Dieser innere Vorgang ist dem gesellschaftlichen nachgebildet, in dem das Individuum, das gegen soziale Normen verstößt, durch Entzug von Achtung und Ehre sanktioniert wird.“⁷¹

Die Scham ist in besonderem Maße ein soziales Gefühl. Sie zeichnet sich in ihrer Dynamik durch das zentrale Wesensmerkmal der Enthüllung aus, das heißt, sie vollzieht sich in dem Moment, indem andere Menschen entdecken bzw. enthüllen, dass das eigene Verhalten einem bestimmten Ideal oder einer bestimmten Norm, die man vorgab zu erfüllen, realiter nicht entspricht bzw. diese nicht eingehalten hat und sich als Moment spezifischer Angst vor der „sozialen Degradierung“ oder „Überlegenheitsgeste Anderer“ entfaltet.⁷² Im Schamgefühl wird der Mensch durch die Beobachtung und Bewertung Anderer unterworfen und wird sich seines Verhaltens und seiner selbst bewusst. Dabei kommt dem Beziehungsaspekt, der emotionalen Zuwendung, eine durchaus entscheidende Rolle zu. Denn die Scham entwickelt gerade ihre Dynamik aus dem Streben nach der Wertschätzung, der Akzeptanz, Achtung und Anerkennung durch Andere. Von der Wertschätzung Anderer hängt die Zugehörigkeit zu ihnen und in enger Verknüpfung damit das Selbstwertgefühl des Betroffenen ab.⁷³ Jegliches Fehlverhalten hinsichtlich des sexuellen Begehrens, das von den moralisch normativen Vorstellungen abweicht, wird potentiell mit sozialer Ächtung und dem Herausfallen aus der emotionalen Bindung zu den primären Bezugspersonen bestraft. In diesem Schamgeschehen wird die Angst vor dem Verlust der existenziellen Zuwendung evoziert, der zugleich als Selbstwertvernichtung erlebt wird.⁷⁴

⁷⁰ Oest 1787/1979, S. 386 f. (Seitenzahl im Original fehlpaginiert, daher korrigiert paginiert).

⁷¹ Begemann 1987, S. 222 f.

⁷² Vgl. Elias 1979, S. 397 f.

⁷³ Vgl. Schüttauf/Specht/Wachenhausen 2003, S. 23.

⁷⁴ Vgl. ebd.

Der Konflikt, der in der Scham-Angst zum Ausdruck kommt, beschreibt allerdings nicht nur den Konflikt des Individuums mit der hegemonialen gesellschaftlichen Meinung, sondern bezeichnet gerade einen Konflikt, den das Individuum in sich austrägt, da das Verhalten nicht mit dem Teil des Selbst übereinstimmt, der die elterliche und gesellschaftliche Meinung repräsentiert. Durch die Angst vor dem Verlust der Liebe und Achtung der Anderen, verfestigt sich im Individuum die Haltung der Anderen, die es automatisch sich selbst gegenüber errichtet.⁷⁵ Dieser Prozess, die Errichtung einer richtenden und strafenden Instanz im Inneren, der sich durch die Introjektion der elterlichen und/oder erzieherischen Werte und Normenvorstellungen vollzieht, evoziert das, was allgemein mit Gewissen umschrieben wird oder in Freudscher Terminologie gesprochen, die Errichtung des Über-Ichs benennt.⁷⁶ Die Angst vor den Regungen des Begehrens tritt in dem Moment auf, so Christian Begemann, indem ein Begehren als amoralisch bewertet wird, weil es nicht mit den Geboten des Über-Ichs übereinstimmt. Die Angst vor den Regungen des Begehrens, die sich aus der realen Angst vor der elterlichen oder pädagogischen Bestrafung speist, wird in diesem Prozess zur Gewissensangst. Dies bezeichnet im Prozess der Über-Ich Bildung die Verlagerung von Fremd- zu Selbstzwangsmechanismen, zu deren Wirkungsmacht das Moment der Angstproduktion gehört.⁷⁷

Scham kann vor diesem Hintergrund als ein wichtiges epigonales Erziehungsmittel verstanden werden,⁷⁸ welches von den Pädagogen im Anti-Onanie-Diskurs eingesetzt wird, um ihr proklamiertes Ziel, die Schaffung eines tugendhaften und sittsamen Charakters über die Modellierung sexuellen Begehrens im Erziehungsprozess zu verwirklichen. Scham ist demnach nicht nur ein Affekt, sondern ein Bestandteil sozialer Ordnung und integraler Bestandteil der Sexualkultur.⁷⁹

(3) Didaktische Stilmittel am Beispiel der Geschichte des ‚Kleinen Wilhelm‘
Johann Friedrich Oest nutzt als didaktisches Stilmittel die Geschichte des ‚Kleinen Wilhelm‘, die die „wahrhafte Geschichte eines unglücklichen Selbstverderbers“⁸⁰ darstellt. Inhaltlich schildert die Geschichte auf zwanzig Seiten ausführlich das Leben des ‚Kleinen Wilhelm‘, eines bislang lebenswerten und gesunden Jungen, der durch den Umstand der Onanie sein Leben verwirkt und von der Familie und Gesellschaft aufgegeben, auf dem Pesthof

⁷⁵ Vgl. Elias 1979, S. 399.

⁷⁶ Vgl. Freud 1979, S. 384 f.

⁷⁷ Vgl. Begemann 1987, S. 234.

⁷⁸ Vgl. Schütttauf/Speccht/Wachenhausen 2003, S. 45.

⁷⁹ Vgl. Landweer 1999, S. 160.

⁸⁰ Oest 1787/1979, S. 296.

elendig stirbt. Dass diese Beispielgeschichte jedoch nicht als willkürlich stilistische Akzentuierung des Autors zu deuten ist, sondern neben der moralischen Ermahnung hinsichtlich sexuellen Begehrens dem absichtsvollen Anspruch der Authentizitätsbetuierung folgt, ist in der aufkommenden Kinder- und Jugendliteratur im 18. Jahrhundert durchaus als Stilmittel bekannt.⁸¹ Die Auswahl abschreckender Beispiele, die den Tod als integralen Bestandteil der Geschichten fasst, zeigt ein Phänomen, so Dieter Richter, das sich aus Erzählformen der vorbürgerlichen Tradition speist, in denen das Unglück und auch der Tod unvermeidliche Bestandteile des Lebens- und Kinderalltages waren. Im Zeitalter der Aufklärung findet allerdings eine Verlagerung statt. Nun erscheint das Unglück als Folge persönlichen Fehlverhaltens und ist demnach auch vermeidbar. War es in den alten Unglücksgeschichten der vorbürgerlichen Erzählform noch möglich, die hoffnungslose Situation durch Heiligenlob abzuwenden, auf das wundervolle Eingreifen einer höheren Instanz zu hoffen, endet in den Unglücksgeschichten im Aufklärungszeitalter die Erzählung meist mit vorhersehbarem Siechtum und Tod der Hauptfigur. An die Stelle des Helfers in der Not tritt in der aufgeklärten Kinderliteratur des 18. Jahrhunderts der Erzieher. Die Todesdrohung wird zur didaktischen Prämisse der aufgeklärten Pädagogik.⁸²

Dies zeigt sich auch exemplarisch an der Geschichte des ‚Kleinen Wilhelm‘, der durch sein persönliches Fehlverhalten der Selbstschwächung und durch das Ignorieren der warnenden Zurufe eines Predigers die Konsequenz für sein sexuelles Begehren tragen muss, was nichts weniger für ihn bedeutet als Siechtum und Verderben. Was sich innerhalb dieser Geschichte in der Evokation von bildhafter Assoziation an Wirkmacht entfaltet, resultiert genau aus dieser Verknüpfung von Selbstschwächung und Verderben. Durch dieses Moment der Kausalkonjunktion⁸³ wird die Beispielgeschichte des ‚Kleinen Wilhelm‘ vom Einzelschicksal zu einem allgemeingültigen Exempel mit übergeordnetem moralischem Anspruch erhoben.⁸⁴ Das Schicksal des Protagonisten wird über die Möglichkeit der Identifizierung und der assoziativen Ideenverknüpfung zum potentiellen Schicksal für jedes Kind. Die Übertragung des grausamen Schicksals des ‚Kleinen Wilhelm‘ auf das eigene Leben besetzt die Vorstellungskraft im Kontext des eigenen sexuellen Begehrens mit Bildern von Schrecken, Verderben und Tod. Das Beispiel wird zum drohenden Damoklesschwert für das eigene Verhalten und damit jegliche Regung sexuellen Begehrens potentiell mit Todesangst besetzt. Diese Besetzung der Einbildungskraft mit Bildern des Schreckens und Verderbens führe, so

⁸¹ Vgl. Merkel/Richter 1977, S. 181 f.

⁸² Vgl. Richter 1987, S. 81 ff.

⁸³ Vgl. ebd., S. 96 f.

⁸⁴ Vgl. Merkel/Richter 1977, S. 182 f.

Christian Begemann, neben den anderen Maßnahmen zur Modellierung sexuellen Begehrens zu einer grundlegenden „Perhorreszierung“ des Sexuellen und damit zur Ausrichtung der Sexualität an der Norm. Realiter entsteht eine permanente Fixierung auf die Geschlechtlichkeit, die das sexuelle Begehren nicht vermeidet, sondern gerade in das Bewusstsein der Kinder und Jugendlichen einsenkt.⁸⁵

„Was so im Erziehungsvorgang entsteht, ist ein Individuum, dessen Einbildungskraft sich von seiner Sexualität nicht lösen kann, dessen mit unaustilgbarer Lust besetzte Vorstellungen zugleich aber mit Bildern des Schreckens, mit Furcht-, Ekel- und Schamgefühlen verbunden sind. Die Permanenz des Denkens an das Sexuelle etabliert eine Permanenz der Furcht.“⁸⁶

Aus psychoanalytischer Sicht reagiere das Ich auf eine innere oder äußere Gefahrensituation, die aus der Befriedigung eines Triebanspruchs entstehe, durch die psychische Dynamik der Verdrängung. Diesbezüglich lasse sich die „Perhorreszierung“ des Sexuellen, auf die das Individuum mit Angst reagieren muss, aufgrund innerer oder äußerer Sanktionsandrohung als eine Voraussetzung verstehen, unter der Kinder und Jugendliche ihre sexuellen Phantasien und ihr Begehren verdrängen lernen.⁸⁷ Für die pädagogische Situation zwischen Erzieher und Kind bedeute dies jedoch, wenn die Absage an ein ursprüngliches Begehren durch Angsterzeugung erreicht und über den Abwehrmechanismus der Verdrängung zu bewältigen versucht wird, dass der Erzieher in der Konfrontation mit den undomestizierten Trieben und Wünschen des Kindes dieser Dynamik der Angst selbst unterworfen sein muss. Dies Geschehen vermag im Erzieher „permanent die Erinnerung an das hervorzurufen, was er an sich selbst mit Mühe der ‚Herrschaft der Vernunft‘ unterworfen, reguliert oder unterdrückt hat.“⁸⁸ Katharina Rutschky formuliert diesbezüglich pointiert, „der Erzieher wird immer wieder Zeuge der Opfer, die er gebracht und der Befriedigungsmöglichkeiten, auf die er verzichten mußte.“⁸⁹ Folgt man der Annahme, dass der Erwachsene, in diesem Fall der Erzieher, auf die triebhafte Dynamik des Kindes mit Angst reagiert, dann lasse sich vermuten, liege das teleologische Ziel des Erziehungsprozesses nicht nur in der zivilisatorischen Niveauangleichung zwischen Kind und Erzieher, sondern auch in der Bewältigung der eigenen Angst.⁹⁰

⁸⁵ Vgl. Begemann 1987, S. 226 f.

⁸⁶ Ebd., S. 227.

⁸⁷ Vgl. ebd.

⁸⁸ Ebd., S. 234 f.

⁸⁹ Rutschky 1977, S. 62.

⁹⁰ Vgl. Begemann 1987, S. 237.

„In der Person des Kindes unterwirft der Erzieher die Triebe und Affekte, die er in sich selbst als latente und im Kontakt mit dem Kind aktualisierte Gefährdung verspürt. Indem er so nicht nur der abstrakten Vernunft und Moral Genüge tut, sondern auch – und vor allem – seinem Über-Ich, das diese im eigenen Inneren repräsentiert, gelingt es ihm, die Angstentwicklung aufzuhalten.“⁹¹

(4) Der Ursprung des Menschen und über dessen Bestimmung

Auch die Vorstellung und Argumentationslogik einer ‚natürlichen‘ Sexualität entfaltet sich im Kontext der Ausführungen Johann Friedrich Oests, wenn er im Anschluss an die Geschichte des ‚Kleinen Wilhelm‘ nicht nur auf die Schädlichkeit der Selbstschwächung, sondern auch auf die „nöthige Belehrung über den Ursprung des Menschen“⁹² verweist und in diesem Zusammenhang Kindern und Jugendlichen verdeutlicht, wie die Natur den Menschen mit Gottes Hilfe eingerichtet habe. Diese Belehrung über die Einrichtung des Körpers wird von Oests Seite aus als eine nützliche Vorbereitung und Hinweisung auf dessen göttlichen Urheber gesehen. Die Belehrung bildet im Sinne der wahren Erkenntnis die Grundlage einer jeden vernünftigen Gottesverehrung und sensibilisiert die Kinder für die schöpferische Vollkommenheit, die bewunderungswürdige Ordnung und Bestimmung Gottes.⁹³ Johann Friedrich Oest verweist bei der Belehrung über die Zeugung des Menschen auf die natürliche Gegebenheit zweier Geschlechter,⁹⁴ deren Zeugungsteile Geschlechtsteile heißen,

„weil auf sie ein Hauptunterschied, der zwischen dem männlichen und weiblichen Geschlecht ist, sich gründet. [...] Die beiden Personen verschiedenen Geschlechts, die jetzt für euch Vater und Mutter sind, vereinigten sich in ihrem erwachsenen Alter mit einander, euch hervorzubringen; und dazu hatte Gott sie geschickt gemacht, indem er ihre Körper, so wie den eurigen, mit denjenigen Theilen begabte, die, wie ihr gehört habt, die Geschlechtsteile heißen. Bei beiden Geschlechtern findet sich in dem Bau dieser Theile eine solche Verschiedenheit, daß eine genaue Vereinigung derselben möglich ist.“⁹⁵

In diesen Ausführungen zeigt sich die Vorstellung, dass die Gesetzmäßigkeit und Ordnung der Natur einer vernünftigen Einsetzung Gottes folgt und des-

⁹¹ Ebd.

⁹² Oest 1787/1979, S. 318.

⁹³ Vgl. ebd., S. 262 ff.

⁹⁴ Die Unterrichtung über die Bestimmung der Geschlechter, ihre natürliche Einrichtung und deren Unterschiede finden sich bereits in den Arbeiten Rousseaus, u.a. im 5. Buch aus seinem Werk „Emile“, auf dessen modellhafte ‚natürlich‘ Erziehung sich die Philanthropen immer wieder beziehen. Besonders im Hinblick auf die Onanie vertritt Rousseau eine klare Haltung, denn durch die Korrespondenz mit Tissot, dessen Schriften zur Onanie er schätzt, warnt er im „Emile“ vor den grauenhaften Folgen der Selbstschwächung. Vgl. Eder 2002, S. 113 ff.; Rousseau 1762/1970, S. 678.

⁹⁵ Oest 1787/1979, S. 319 f.

halb für die menschliche Vernunft dadurch erkennbar sei. Die Natur entspricht der Norm und gibt vor, wohin sich der Mensch entwickeln kann und soll. Die Gesetze der Natur implizieren als natürliche Ordnung die Norm für menschliches Handeln. Sie sind zugleich die des Göttlichen, und jeder Mensch, der in seinem Handeln diesen Normen folgt, verwirklicht göttlichen Willen im Moment des eigenen Existierens.⁹⁶ Diese Annahmen sind eingebettet in die Beschäftigung mit der teleologischen Bestimmung des Menschen im 18. Jahrhundert, die zu einer der bedeutendsten Leitideen der aufklärerischen Bewegung in Deutschland gehört und gleichsam zusammenfällt mit der Frage nach den Bedürfnissen eines ganzen Zeitalters.⁹⁷

Da Johann Friedrich Oest von der Gefahr ausgeht, dass die alleinige Erklärung über die Geschlechtlichkeit des Menschen zu sehr die Einbildungskraft der Kinder und Jugendlichen reize, plädiert er für eine exakte Veranschaulichung der anatomischen Gegebenheiten, um Kindern und Jugendlichen eine genaue Vorstellung über die natürliche zweckmäßige Einrichtung der Körper zu geben. Oest schlägt diesbezüglich vor, sich eines „entseelten menschlichen Körpers“ zu bedienen.

„Der Anblick einer Leiche flößt Ernst und Nachdenken ein, und dies ist die beste Stimmung, die ein Kind unter solchen Umständen haben kann. Seine nachherigen Erinnerungen an die Scene werden durch eine natürliche Ideenverknüpfung auch eine ernsthafte Wendung nehmen. Das Bild, das in seiner Seele zurückbleibt, hat nicht die verführerischen Reize der Bilder, die die Einbildungskraft freiwillig erzeugt, oder die durch andre minder ernsthafte Gegenstände erregt werden.“⁹⁸

In Oests Ausführungen wird über das Moment der Ideenverknüpfung sexuelles Begehren modelliert, indem sich die Vorstellung des Sexuellen über das Moment der Assoziation mit dem Umstand des Todes amalgiert. Die Verknüpfung der Belehrung über die Folgen der Selbstschwächung mit dem tatsächlichen Tod in Form des nackten Leichnams trägt dazu bei, das Begehren lediglich innerhalb einer binär strukturierten sexuellen Vereinigung zu denken.⁹⁹ Durch das stilistische Mittel der Kausalkonjunktion wird ein spezifisches Moment geschaffen, dass die Onanie in ihrer Abweichung vom normkonformen sexuellen Begehren, das die Aufklärung über die Erzeugung bzw. den Ursprung des Menschen ausdrücklich nahelegt, nicht nur mit dem körperlichen Verderben und dem Tod verknüpft, sondern auch das Herausfallen aus der menschlichen und göttlichen Bestimmung zu Lebzeiten in Androhung stellt.

⁹⁶ Krieger 1993, S. 233 f.

⁹⁷ Vgl. D'Alessandro 1999, 21 f.

⁹⁸ Oest 1787/1979, S. 273.

⁹⁹ Vgl. Begemann 1987, S. 226.

„Man bedenke ferner, daß das Laster der Unzucht mehr, als irgend ein anderes, und geschwinder als irgend ein anderes, das edelste Geschöpf von seiner Würde herabsetzt. So weit der Mensch über Thiere erhaben ist, so tief sinkt er dadurch unter sie.“¹⁰⁰

Damit wird letztlich ein sexuelles Begehren modelliert, welches seinen unanfechtbaren Legitimationsanspruch über den Verweis auf dessen ‚natürliche‘ Bestimmung erfährt, die sich aus der Ordnung Gottes und den Gesetzen der Natur ableiten lasse und damit als einzig wahres, gesundes Moment sexuellen Begehrens seine Gültigkeit erfährt.

4 Fazit: Konstruktionsprozess als diskurstheoretische Annäherung an den Anti-Onanie-Diskurs

Die diskurstheoretische Annäherung an den pädagogischen Anti-Onanie-Diskurs ermöglicht es, ein umfassenderes Verständnis über dessen Dynamik und historische Ereignishaftigkeit zu gewinnen und darüber hinaus zu verdeutlichen, dass die Determinierung von sexuellem Begehren nicht die Evidenz einer natürlichen, unveränderbaren Wahrheit nachträglich bestätigt, sondern im Gegenteil den sozial-kulturellen Konstruktionsprozess von sexuellem Begehren offen legt. Die kulturelle Variabilität und Historizität sowie die konstitutive Hervorbringung eines modernen Konzeptes von sexuellem Begehren wird über den Verweis auf die vermeintlich natürliche Bestimmung des Menschen verschleiert und rückwirkend als Faktum rationalisiert. Damit lässt sich der Konstruktions- und Legitimationsprozess einer Ursache-Wirkung-Relation hinsichtlich sexuellen Begehrens im pädagogischen Anti-Onanie-Diskurs historisch verorten und anhand der analysierten pädagogischen Schrift von Johann Friedrich Oest aufzeigen. Der Anti-Onanie-Diskurs bildet in seiner Ereignishaftigkeit einen historischen Scheitelpunkt, in dem das Moment sexuellen Begehrens über die Verurteilung der Onanie ins Bewusstsein einer ganzen Gesellschaft gehoben wird. Das Bewusstsein, sexuell begehrendes Subjekt zu sein, wird diskursiv erzeugt, um darüber – unter Verweis auf moraltheologische und vor allem medizinische Begründungen – sittsames, moralisches, sexuelles Begehren nicht nur zu beeinflussen, zu hemmen oder zu sanktionieren, sondern grundlegend einem Vorbild gemäß zu modellieren und zu rationalisieren. Über die systematische Verwerfung und Ausschließung von sexuellem Begehren tragen die Pädagogen dazu bei, eine Vorstellung von Sexualität zu konstituieren, die sich die Gestalt einer ‚normalen‘, der ‚natürlich menschlichen‘ Bestimmung entsprechenden Sexualität gibt.

¹⁰⁰ Oest 1787/1979, S. 17.

Anhand der Untersuchung lässt sich aufzeigen, dass der Prozess pädagogischer Intervention im Anti-Onanie-Diskurs als Beitrag zur Konstruktion einer heterosexuellen Geschlechtermatrix verstanden werden kann. Diese Matrix bezeichnet „einen Machtkomplex, in dem die kulturelle Norm der Heterosexualität mit Ausschlusscharakter die Grundlage der Konstitution von Geschlecht bildet“¹⁰¹ und damit eine diskursiv hervorgebrachte Ordnung etabliert, die die Unterwerfung des sexuellen Begehrens unter dessen Bezugsrahmen erzwingt. Das Entdecken und Leben eines sexuellen Begehrens, welches von dieser Vorstellung von Sexualität abweicht, sei es auf den eigenen Körper, die eigene Phantasie, das gleiche Geschlecht oder bestimmte sexuelle Praktiken gerichtet, wird der Forderung nach einem ‚natürlichen‘, ‚gesunden‘ und ‚zweckgebundenen‘ sexuellen Begehren unterworfen. Das Verworfenen, das was nicht begehrt werden darf, da es dieser Konzeption zufolge als pathologisch, als wider die Natur, ausgeschlossen werden muss, wird dabei aber nicht als Verlust, als melancholisches Moment reflektiert, sondern als die notwendige Absage an ein nicht ‚normales‘, den Menschen schwächendes und die Vernunft parodierendes Begehren.

Quellen und Literatur

Quellen

- Campe, Joachim Heinrich (1785/1979): Abriß der allgemeinen Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens: Theoretischer Theil. In: Campe, Joachim Heinrich (Hg.): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft practischer Erzieher (Repr.: Paedagogica). Bd. 1, Hamburg, S. XXV-L.
- Oest, Friedrich Johann (1787/1979): Versuch einer Beantwortung der pädagogischen Frage, wie man Kinder und junge Leute vor dem Leib und Seele verwüstenden Laster der Unzucht und der Selbstschwächung insonderheit verwahren, oder, wofern, sie schon angesteckt waren, wie man sie davon heilen könne? Eine gekrönte Preisschrift. Allen Eltern, Erziehern und Jugendfreunden gewidmet. In: Campe, Joachim Heinrich (Hg.): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft practischer Erzieher (Repr.: Paedagogica). Bd. 6. Wolfenbüttel, S. 3-506.
- Kant, Immanuel (1803/⁵1983): Über Pädagogik. In: Weischedel, Wilhelm (Hg.): Werke in zehn Bänden. Sonderausgabe. Bd. 10. Darmstadt, S. 695-761.
- Kant, Immanuel (1784/⁵1983): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Weischedel, Wilhelm (Hg.): Werke in zehn Bänden. Sonderausgabe. Bd. 9. Darmstadt, S. 53-61.
- Tissot, Simon André D. (1782): Von der Onanie, oder Abhandlung über die Krankheiten, die von der Selbstbefleckung herrühren. Nach der vierten, beträchtlich vermehrten Ausgabe aus dem französischen übersetzt. Wien.
- Villaume, Peter (1787/1979): Ueber die Unzuchtsünden in der Jugend: Eine gekrönte Preisschrift. In: Campe, Joachim Heinrich (Hg.): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft practischer Erzieher (Repr.: Paedagogica). Bd. 7. Wolfenbüttel, S. 1-308.

¹⁰¹ Bublitz 2002, S. 140, Anm. 44.

Winterfeld, Moritz Adolph von (1787/1979): Ueber die heimlichen Sünden der Jugend: eine Preisschrift, welche das Accessit erhalten hat. In: Campe, Joachim Heinrich (Hg.): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft practischer Erzieher (Repr.: Paedagogica). Bd. 6. Wolfenbüttel, S. 507-609.

Literatur

- Austermann, Simone (2010): Die „Allgemeine Revision“. Pädagogische Theorieentwicklung im 18. Jahrhundert. Bad Heilbrunn.
- Begemann, Christian (1987): Furcht und Angst im Prozeß der Aufklärung. Frankfurt am Main.
- Belemann-Smit, Anja (2003): Wenn schnöde Wollust dich erfüllt... Geschlechtsspezifische Aspekte in der Anti-Onanie-Debatte des 18. Jahrhunderts. Frankfurt am Main.
- Bloch, Karl-Heinz (1998): Die Bekämpfung der Jugendmasturbation im 18. Jahrhundert. Ursachen – Verlauf – Nachwirkungen. Studien zur Sexualpädagogik. Frankfurt am Main.
- Braun, Karl (1995): Die Krankheit Onania. Die Körperangst und die Anfänge moderner Sexualität im 18. Jahrhundert. Frankfurt am Main/New York.
- Brüggemann, Theodor/Ewers, Hans-Heino (1982): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1750 bis 1800. Stuttgart, S. 612-619.
- Bublitz, Hannelore (2002): Judith Butler zur Einführung. Hamburg.
- D'Alessandro, Giuseppe (1999): Die Wiederkehr eines Leitwortes: Die „Bestimmung des Menschen“ als theologische, anthropologische und geschichtsphilosophische Frage der deutschen Spätaufklärung. In: Hinske, Norbert (Hg.): Die Bestimmung des Menschen. Hamburg, S. 21-48.
- Die Bibel (1999). Nach der Übersetzung Martin Luthers mit Apokryphen. Stuttgart.
- Eder, Franz X. (2002): Kultur der Begierde. Eine Geschichte der Sexualität. München.
- Eder, Franz X. (2003): Diskurs und Sexualpädagogik. Der deutschsprachige Onanie-Diskurs des späten 18. Jahrhunderts. *Paedagogica Historica*, Volume 39, No. 6, December, S. 720-734.
- Elias, Norbert (⁶1979): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchung. Bd. 2. Frankfurt am Main.
- Elsenbroich, Donata (1977): Das im Verborgenen schleichende Laster. Auf dem Wege zur „Sexualerziehung“. In: Oest, Johann Friedrich: Höchstnötige Belehrung und Warnung für Jünglinge und Knaben die schon zu einigem Nachdenken gewöhnt sind, neu hg. von Johannes Merkel und Dieter Richter. München, S. 155-175.
- Foucault, Michel (1983): Sexualität und Wahrheit, Bd. 1: Der Wille zum Wissen. Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (³1984): Der Kampf um die Keuschheit. In: Aries, Philipp/Béjin, André (Hg.): Die Masken des Begehrens und die Metamorphosen der Sinnlichkeit. Frankfurt am Main, S. 25-39.
- Foucault, Michel (1986): Sexualität und Wahrheit, Bd. 2: Der Gebrauch der Lüste. Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (1989). Sexualität und Wahrheit, Bd. 3: Die Sorge um sich. Frankfurt am Main.
- Freud, Sigmund (1979): Das Ich und das Es. In: Freud, Anna/Grubrich-Simitis, Ilse (Hg.): Elemente der Psychoanalyse, Bd. 1. Frankfurt am Main, S. 369-401.
- Heckel, Martin (1986): Reichsrecht und „Zweite Reformation“: Theologische-juristische Probleme der reformierten Konfessionalisierung. In: Schilling, Heinz (Hg.): Die reformierte Konfessionalisierung in Deutschland – Das Problem der „Zweiten Reformation“. Gütersloh, S. 11-43.
- Hopfner, Johanna (2008): Gelegentliche Gedanken über Erziehung. Frankfurt am Main.
- Horlacher, Rebekka (2009): Onanism as endangering salvation? Theory and practice in an educational institute around 1800. In: Mayer, Christine/Lohmann, Ingrid/ Grosvenor, Ian

- (Hg.): *Children and Youth at Risk. Historical and International Perspectives*. Frankfurt am Main, S. 25-34.
- Hull, Isabel V. (1988): *Sexualität und bürgerliche Gesellschaft*. In: Frevert, Ute (Hg.): *Bürgerinnen und Bürger. Geschlechterverhältnisse im 19. Jahrhundert*. Göttingen, S. 49-66.
- Hull, Isabel V. (1996): *Sexuality, State, and Civil Society in Germany, 1700-1815*. New York.
- Kersting, Christa (1992): *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert*. Campes „Allgemeine Revision“ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft. Weinheim.
- Koch, Friedrich (2000): *Sexualität, Erziehung und Gesellschaft. Von der geschlechtlichen Unterweisung zur emanzipatorischen Sexualpädagogik*. Frankfurt am Main.
- Krieger, Paul (1993): *Die Erziehung zur Individualität und Brauchbarkeit. Das Bild vom Menschen in der Philosophie Christian Wolffs und der Arbeitspädagogik des 18. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main.
- Landweer, Hilge (1999): *Scham und Macht*. Tübingen.
- Laqueur, Thomas W. (2008): *Die einsame Lust. Eine Kulturgeschichte der Selbstbefriedigung*. Berlin.
- Lautmann, Rüdiger (2005): *Die Pluralisierung des Begehrens*. In: Funk, Heide/Lenz, Karl (Hg.): *Sexualitäten. Diskurse und Handlungsmuster im Wandel*. Weinheim, S. 69-88.
- Merkel, Johannes/Richter, Dieter (1977): *Johann Friedrich Oest und die höchstnötige Belehrung*. In: Oest, Johann Friedrich: *Höchstnötige Belehrung und Warnung für Jünglinge die schon zu einigem Nachdenken gewöhnt sind*, neu hg. von Johannes Merkel und Dieter Richter. München, S. 177-192.
- Meyer-Drawe, Käthe (2004): *Hygienische Imagination. Der Schrecken der Selbstbefleckung im Philanthropinismus*. In: Zaun, Stefanie/Watzke, Daniela/Steigerwald, Jörn (Hg.): *Imagination und Sexualität*. Frankfurt am Main, S. 209-223.
- Richter, Dieter (1987): *Das Fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters*. Frankfurt am Main.
- Rohlje, Uwe (1991): *Autoerotik und Gesundheit. Untersuchung zur gesellschaftlichen Entstehung und Funktion der Masturbationsbekämpfung im 18. Jahrhundert*. Münster/New York.
- Rousseau, Jean-Jacques [1762/1970]: *Emile oder über die Erziehung*. Stuttgart.
- Rutschky, Katharina (1977): *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Frankfurt am Main.
- Schetsche, Michael/Schmidt, Renate-Berénike (1996): *Ein „dunkler Drang aus dem Leibe“*. Deutungen kindlicher Onanie seit dem 18. Jahrhundert. In: *Zeitschrift für Sexualforschung*, Jg. 9, Heft 1, S. 1-22.
- Schmitt, Hanno (2007): *Vernunft und Menschlichkeit. Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung*. Bad Heilbrunn.
- Schüttauf, Konrad/Speccht, Ernst/Wachenhausen, Gabriela (2003): *Das Drama der Scham. Ursprung und Entfaltung eines Gefühls*. Göttingen.
- Wallmann, Johannes (2005): *Der Pietismus*. Göttingen.
- Weber, Max (²2006): *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. In: Kaesler, Dirk (Hg.): *Vollständige Ausgabe*. München, S. 65-276.

Anschrift des Autors:

Dipl.-Päd. Moritz Brandt

Weckmannweg 14

20257 Hamburg

E-Mail: moritz.brandt@gmx.de

Rebecca Heinemann

Das andere Kind – Kindheitsbilder im Werk William Sterns

„Alles am Kinde ist beachtenswert und beachtensbedürftig“¹, schrieb William Stern 1914. Damit brachte der Psychologe und Philosoph Stern seine Haltung gegenüber dem Kind und gleichzeitig die Methode der Erforschung der kindlichen Entwicklung zum Ausdruck, der sein Erkenntnisinteresse galt. Stern, der die Psychologie in Deutschland im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts maßgeblich prägte, galt als einer der prominentesten Vertreter der Kinder- und Jugendforschung seiner Zeit. Die dem ‚kindlichen Seelenleben‘, gewidmeten Arbeiten nehmen einen besonderen Platz in seinem umfangreichen Gesamtwerk² ein, das von der Produktivität und Vielseitigkeit zeugt, die Stern seit 1897 zunächst als Privatdozent und seit 1907 als Extraordinarius für Philosophie und Psychologie an der Universität Breslau entfaltete. Nach dem Ersten Weltkrieg war Stern wesentlich an der Gründung der Universität Hamburg beteiligt. Dort hatte er 1916 das Institut für Jugendkunde Ernst Meumanns übernommen, nachdem er als Jude im Kaiserreich lange Jahre keine ordentliche Professur erhalten hatte. Das Hamburger Psychologische Institut, dem zahlreiche angestellte und freiwillige Mitarbeiter angehörten, entwickelte sich unter seiner Leitung zu einer der bedeutendsten Forschungseinrichtungen der Jugendkunde der Weimarer Republik. Sterns Forschungsaktivitäten waren dabei von der Intention geleitet, die Erkenntnisse der als angewandte Wissenschaft begriffenen Psychologie für unterschiedliche Bereiche nutzbar zu machen. Ein genuines Interesse an einer zeitgemäßen Schulreform sowie innovative Arbeiten auf dem Gebiet der Begabungsforschung verbanden ihn dabei besonders eng mit der Pädagogik. Im Mittelpunkt seines im Spannungsfeld zwischen den Interessen des Einzelnen und der Gesellschaft angelegten Wissenschaftsverständnisses stand dabei stets das Individuum, dessen Eigenwert Stern durch die Theorie des Kritischen Personalismus begründete. In seinen Arbeiten über Kinder vertrat er eine

¹ Stern 1928a, S. 11.

² Vgl. zur bibliographische Erschließung des Sternschen Werks Reinert 1980.

Position, die konsequent die Subjekthaftigkeit als prinzipielles und respektiertes Andersein des Kindes betonte.

Mit seinem Forschungsgegenstand stand Stern zunächst im Trend einer Epoche, in der die Thematisierung von Kindheit ein gesellschaftlich-kulturelles Grundbedürfnis war und die diesem vielfältige Ausdrucksformen in den Künsten wie den Wissenschaften verlieh. Das wesentlich Neue dieser ‚Kindheitsbilder‘ war der Fokus auf das ‚aktive‘ Kind³ und die Forderung nach Achtung der kindlichen Selbsttätigkeit und Freiheit. Durch seine Schriften, in denen er die Begriffe Individualität, Personalität und relative Autonomie des Kindes konturiert herausarbeitete, wies sich William Stern als Reformpädagoge aus, der einerseits ‚klassische‘, von reformpädagogischen Strömungen seiner Zeit artikulierte Forderungen aufnahm und sich andererseits von radikalen Positionen abgrenzte. Sterns emanzipatorischer Kindheitsbegriff hob sich von der vorherrschenden patriarchalischen Familienauffassung und autoritären Erziehungspraxis seiner Zeit deutlich ab und war verknüpft mit dem Postulat nach einer umfassenden Erziehungsreform in Familie und Schule.

Das Gesamtwerk William Sterns lag im Nachkriegsdeutschland ungeachtet seines hohen Bekanntheitsgrads im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts über Jahrzehnte brach. Die Gründe hierfür können an dieser Stelle nicht im Einzelnen erörtert werden. William Stern und die von ihm begründete Hamburger Schule bieten ein weiteres herausragendes Beispiel für den intellektuellen Verlust, der mit einer in Deutschland nach 1933 abgebrochenen Forschungstradition einherging. Stern war wie alle an deutschen Hochschulen der Weimarer Republik lehrenden jüdischen Psychologieordinarien nach dem nationalsozialistischen Machtantritt in die Emigration gezwungen worden.⁴ Erst Ende der 1980er Jahre begannen Psychologen William Stern im Gefolge der zögernd einsetzenden Auseinandersetzung des Faches mit den Entwicklungen im Nationalsozialismus neu zu ‚entdecken‘.⁵ Neuerdings scheint der zumindest in der nichtwissenschaftlichen Öffentlichkeit in Vergessenheit geratene oder lediglich als ‚Erfinder‘ des Intelligenzquotienten erinnerte Psychologe eine neue Aktualität gewonnen zu haben, so dass gar von der Möglichkeit einer „Stern-Renaissance“⁶ gesprochen wurde. Die pädagogische Historiographie betont die Bedeutung Sterns für die Jugendkunde, deren Anfänge nach Peter Dudek durch die Übernahme des Hamburger Instituts durch Stern markiert werden.⁷ Daneben wurden seine Forschungen vor allem

³ Vgl. Oelkers 2010, S. 14.

⁴ Vgl. Lück 1991, S. 412; Graumann 1985; Ash 2004.

⁵ Vgl. u.a. Behrens/Bittner/Deutsch 1988; Deutsch 1996; Bühring 1996; Schmidt 1997; Lamiell 2003.

⁶ Tschechne 2010, S. 143.

⁷ Vgl. Dudek 1989.

im Zusammenhang mit den Anfängen der empirischen Erziehungswissenschaft bzw. in Darstellungen zur experimentellen Pädagogik behandelt.⁸

Von der Geschichtsschreibung viel zu wenig beachtet – dies gilt nicht nur für die Stern-Forschung – wurde die Frage nach den Einflüssen des Judentums, in dem Kindern traditionell eine fundamentale Rolle zukommt, auf die Formulierung einer die kindliche Individualität betonenden wissenschaftlichen Grundposition.⁹ Wenngleich der hohe Stellenwert von Nachkommen und deren Erziehung wesentlich für die Identitätsbildung jüdischer Kinder und überlebensnotwendig für das kulturelle Überleben der Gemeinden in der Diaspora war, und Bildung als zentraler Faktor für den sozialen Aufstieg der deutschen Juden im 19. Jahrhundert gilt, so ging doch die Hochachtung des Kindes im Judentum „weit über das vitale Interesse von Minderheiten für die nachrückende Generation“¹⁰ hinaus. Insbesondere für die Anfänge der Reformpädagogik, der Kinderpsychologie und der Pädiatrie, deren Repräsentanten im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts häufig jüdischer Herkunft waren¹¹, wäre eine eingehende Behandlung der grundsätzlichen Frage nach den Zusammenhängen zwischen der das Kind besonders wertschätzenden und dessen Einzigartigkeit akzentuierenden jüdischen Ethik und dem Eingang dieser Wertvorstellungen in die Arbeit jüdischer Pädagogen, Psychologen und Ärzte eine Bereicherung. Dass William Stern, obgleich als Erwachsener kein religiös praktizierender Jude, tief von seiner jüdisch-bürgerlichen Umwelt geprägt war, steht außer Frage. Im Umfeld der von seinem Großvater, dem Pädagogen und Historiker Sigismund Stern (1812-1867), mit begründeten Berliner reformierten Gemeinde aufgewachsen, fühlte er sich der jüdischen Gemeinde zeitlebens verbunden.¹² Auch zeitgenössisch wurde er als jüdischer Wissenschaftler wahrgenommen.¹³

Vor diesem Hintergrund behandle ich nach einer historischen Kontextualisierung, die Zeitgeist und Voraussetzungen der sich formierenden Kindheitsforschung thematisiert (1), die Einflüsse der jüdischen Tradition auf die Entfal-

⁸ Vgl. Depaepe 1993, S. 71, 323 f., 358 f.; Hopf 2004, S. 278 f.; Drewek 2010.

⁹ Ausnahmen stellen hier die Arbeiten von Gérard Kahn und Michael Kirchner dar, die die Einflüsse jüdischen Denkens auf die Pädagogik Janusz Korczaks reflektieren. Vgl. Kahn 1993; Kirchner 1997. Einflüsse jüdischer Wertvorstellungen auf die Heilpädagogik bzw. die Heimerziehung in Deutschland haben herausgearbeitet: Ellger-Rüttgardt 1996; Ellger-Rüttgardt 2000; Drows 2000; Bluthardt 2002.

¹⁰ Kirchner 2005, S. 2.

¹¹ Im Bereich der Kinderheilkunde nahmen Juden eine besonders exponierte Stellung ein: 54,5% aller für 1933 nachgewiesenen Pädiater war oder galt als jüdisch. Vgl. Seidler 2007, S. 9 ff. Für die Kinder- und Jugendpsychologie im deutschsprachigen Raum können neben William Stern die Namen von Curt Bondy, Heinz Werner, Kurt Lewin, David und Rosa Katz sowie Charlotte Bühler (Wien) an dieser Stelle lediglich genannt werden.

¹² Vgl. Michaelis-Stern 1991, S. 13; Schmidt-Ihms 1990, S. 207 ff.

¹³ Vgl. Bernfeld 1917, S. 606.

tung eines emanzipatorischen Kindheits- und Erziehungsverständnisses im 19. Jahrhundert sowie den biographischen Rahmen der Kindheitsbilder Sterns (2), die wissenschaftlichen Grundpositionen Sterns über das Kind (3), daraus abgeleitete Erziehungsgrundsätze und reformpädagogische Vorstellungen (4) sowie die Zusammenhänge zwischen Sterns Kritischem Personalismus und dem Modell der Demokratie (5).

1 Aufbruch ins ‚Kinderland‘ – Thematisierungsformen von Kindheit im ausgehenden 19. Jahrhundert

Die eigene Kindheit und Jugend des am 29. April 1871 in Berlin als Sohn des Kaufmanns Sigismund Stern und seiner Frau Rosa geborenen Louis William Stern fielen in eine Epoche, die Kindheitsbildern ein gesteigertes Interesse zukommen lassen sollte. Das Motiv des Kindes fand sich neben den mit der wissenschaftlichen Erforschung von Kindheit befassten Disziplinen Pädagogik und Psychologie in unterschiedlichen Ausformungen in den Künsten, in der bildenden Kunst, vornehmlich des Jugendstil sowie des frühen Expressionismus, aber auch in den zeitgenössischen Romanen und Dramen sowie der Musik.¹⁴ Die Thematisierung von Kindheit als Ausdruck des Zeitgeistes des Spätwilhelminismus unterschied sich historisch von vormodernen Entwürfen, die Kinder in die Welt der Erwachsenen integriert hatten und knüpfte an ein Verständnis von Kindheit als eines selbständigen Lebensabschnitts an, wie es bereits das ausgehende 18. Jahrhundert gekannt hatte. Die Vorstellungen darüber, wie diese Phase ‚adäquat‘ gelebt werden sollte, orientierten sich am Modell der bürgerlichen Familie, das, obwohl seine Realisierung auf eine vergleichsweise schmale Gesellschaftsschicht begrenzt blieb, im späten 19. Jahrhundert normative Geltung für die Gesamtgesellschaft beanspruchte. Voraussetzung für die wissenschaftliche Erforschung der Kindheit, deren Aufschwung in den 1890er Jahren sich nicht nur in der starken Zunahme pädagogisch-psychologischer Periodika, sondern auch der Gründung universitärer wie außeruniversitärer Forschungseinrichtungen manifestierte¹⁵, war die Erfahrung von ‚Fremdheit‘ als das ‚entscheidende Konstitutionsmerkmal der Kindheitsbilder der bürgerlichen Epoche‘¹⁶. Im Jahr 1902 charakterisierte der junge Psychologe William Stern dieses Zeitphänomen in einem Vortrag folgendermaßen:

„Unser Zeitalter ist auf einer Entdeckungsreise begriffen, auf der Fahrt zur Entdeckung des Kinderlandes. [...] Wir brauchen nur die Augen aufzumachen, um es in

¹⁴ Vgl. Geuter 1986; Kreutziger-Herr 1996; Bilstein 2000; Mietzner 2002; Lindinger 2010.

¹⁵ Vgl. Dudek 1990, S. 91.

¹⁶ Richter 1987, S. 24.

unserer unmittelbaren Nähe zu finden und seine Wunder anzustaunen. Denn auf dem Gebiete des Geisteslebens und der Kultur gelten die grössten Entdeckungen nicht dem bisher gänzlich Verborgenen und Unbekannten, sondern dem bisher Selbstverständlichen und Banalen. Das Kinderland, das bisher immer vor uns lag, es beginnt doch jetzt erst, uns all seine Geheimnisse und Wunder aufzuschliessen.¹⁷

Kindheitsforschung, die die bislang unentdeckt gebliebenen Verheißungen von Kindheit aufzuzeigen vermochte, versprach enormes Entwicklungspotential für die Gesamtgesellschaft. Der von der Kinderpsychologie wie von der Pädagogik aufgegriffene Entwicklungsgedanke war Signatur der ganzen Epoche.

Für die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit Kindheit war aber nicht nur gesellschaftlicher Optimismus, sondern auch eine zunehmende Modernisierungskritik charakteristisch.¹⁸ Diese Ambivalenzen sind deutlich in der Reformpädagogik der Spätwilhelminischen Epoche zu spüren, die als heterogene Strömung innerhalb der allgemeinen Lebensreformbewegungen und Teil eines internationalen Phänomens neue Formen des Umgangs mit Kindern erprobte und dabei eine ‚liberale‘ Erziehungstheorie voraussetzte. Dabei spielte Kindheit auch bei der Bewältigung der Kehrseite des im späten 19. Jahrhundert beschleunigten gesellschaftlichen Wandels infolge von Industrialisierung und Urbanisierung eine prominente Rolle. Erfahrungen der Entfremdung und des Verlusts von ‚Ganzheit‘ führten zu Versuchen der ‚Wiederaneignung‘ von Subjektivität und verbanden sich mit Hoffnungen auf einen durch das Kind symbolisierten Neubeginn. Entsprechende Projektionen korrespondierten mit einer mythischen Überhöhung von Kindheit. Als Erziehungsavantgarde formulierten Reformpädagogen pädagogische und psychologische Theorien, die vor allem ein städtisches, bürgerliches Publikum ansprachen. In zahlreichen Schriften hielten sie einer technisierten, rationalisierten Kultur der Moderne die ‚Natur‘ und – in deutlicher Anlehnung an religiöse Symbole¹⁹ – die ‚Schöpferkraft‘ des Kindes entgegen. Dass der Zugang zu dieser ‚Kindesnatur‘ zunächst über ein spontanes und emphatisches Erfassen versucht wurde, brachte „Symbiose-Mythen“²⁰ hervor, die sich der wissenschaftlichen Erforschung des Kindes oftmals versperrten.

¹⁷ Stern 1902.

¹⁸ Vgl. Glaser 2002; Drehsen/Sparr 1996.

¹⁹ Die Bezüge zwischen Religion und Reformpädagogik behandelt eingehend Baader 2005. Vgl. außerdem Weisser 1995.

²⁰ So Andreas von Prondczynsky 1999, S. 311, über Ellen Key. Vgl. zu dieser Kritik außerdem Oelkers 1989.

2 Kindliche Individualität bei William Stern und die Stellung des Kindes im Judentum

Die empirische Erforschung der kindlichen Entwicklung verstand William Stern als wissenschaftlichen Auftrag: Aus seiner Sicht war die bis ins 18. Jahrhundert vorherrschende Annahme einer Analogie zwischen Kind und Erwachsenen eine fatale Verkennung des Kindes mit verheerenden Folgen: „Wie sind die Kinder durch Jahrhunderte und Jahrtausende auf Grund falscher Analogisierung zu den Erwachsenen psychisch vergewaltigt worden.“²¹ Wie Montessori und andere Reformpädagogen seiner Zeit nahm Stern eine Perspektive ein, nach der das Kind ein „qualitativ anderer Mensch“²² war. Das Kind in jeder seiner Entwicklungsphasen als Person und nicht wie in der Vergangenheit als defizitären Erwachsenen zu betrachten, bedeutete, es zu jedem Zeitpunkt dieser Entwicklung als Individuum zu begreifen und anzuerkennen.

2.1 Grundlagen für die Entwicklung eines emanzipatorischen Kindheitsverständnisses im deutschen Judentum

Eine solche Perspektive konnte grundsätzlich an die Stellung anknüpfen, die das Kind in der jüdischen Tradition besaß. Religiös begründet wurde die jüdische Wertschätzung des Kindes – außer durch das Fortpflanzungsgebot – durch die geforderte Achtung vor dem Leben des Kindes als Geschöpf Gottes, aus der sich die in der Thora expressis verbis festgeschriebene Pflicht der Eltern ableitete, ihre Kinder groß zu ziehen, „ihnen also Leben zu ermöglichen“²³. Ein bereits in der Antike nachweisbares Bewusstsein für ein ‚Recht‘ des Kindes auf Leben förderte die Anerkennung seiner Individualität und unterstützte den Gedanken eines entwicklungsgemäßen Umgangs mit ihm.²⁴ Obwohl Kinder im vormodernen Judentum in die ritualisierte Erwachsenenwelt integriert waren und kaum Raum für eine im heutigen Sinne ‚eigene‘ Entwicklung gegeben war, stand das jüdische Kindheitsideal der in den christlichen Mehrheitsgesellschaften vorherrschenden Auffassung vom Kind als ‚kleinem Erwachsenen‘ grundsätzlich entgegen. „Judaism never shared the perception of the child as a ‚miniature adult‘ but rather viewed the child

²¹ Stern 1903, S. 25.

²² Stern 1908b, S. 52.

²³ Tuor-Kurth 2010, S. 190.

²⁴ Vgl. Herweg 1998, S. 62 ff.; Kirchner 1997, S. 77, der auf die Forderung eines entwicklungsgemäßen Lehrens im Talmud verweist. Kanarfogel 1985 und Kraemer 1989 haben dies den Thesen von Ariès entgegen gehalten, denen zufolge vormoderne Gesellschaften das Kind nur als „kleinen Erwachsenen“ kannten.

as an unfolding and developing person.“²⁵ Ein weiterer trennender Aspekt zwischen jüdischen und christlichen Kindheitsvorstellungen war die Tatsache, dass das Judentum das Kind als Träger der Erbsünde nicht kannte. Grundsätzlich waren dadurch größere Möglichkeiten sowohl für die Entwicklungsfähigkeit des Menschen, der die Chance zur Umkehr besaß, als auch für die Reichweite pädagogischen Handelns gegeben. Engere Grenzen hierfür waren im Christentum durch das insbesondere im Protestantismus lange wirkmächtige Bild des sündhaften Kindes gezogen, das neben den Vorstellungen des Kindes als Erlöserfigur existierte.²⁶ Der Bedeutungsverlust des durch die Erbsündelehre begründeten negativen Kindheitsbildes infolge der fortschreitenden (christlichen) Säkularisierung bildete eine wesentliche Voraussetzung für die Akzeptanz und Verbreitung reformpädagogischer Ideen.²⁷ Das Fundament für die Ausformung eines emanzipatorischen jüdischen Kindheitsideals im frühen 19. Jahrhundert war durch die jüdische Aufklärung gelegt worden, in der die Thematisierung von Kindheit einen Bedeutungszuwachs erfahren hatte²⁸ und die, anknüpfend an die fundamentale Bedeutung von Erziehung als „heilige Aufgabe, die allerheiligste überhaupt“²⁹, die Erziehung zu Vernunft und Humanität propagiert hatte.³⁰ Zu unterstreichen hierbei ist, dass insbesondere die Wertschätzung des Lernens und die Verpflichtung der Eltern zur sorgfältigen Erziehung der Kinder und zur Kindesliebe³¹ eigene jüdische Normen waren, die sich mit den Ansprüchen des bürgerlichen Normensystems verbinden ließen, welches der Bildungsfähigkeit des Kindes höchsten Wert beimaß.³² Im schulischen Bereich entsprach der weit überdurchschnittliche Anteil jüdischer Jungen und Mädchen, die im 19. und frühen 20. Jahrhundert höhere Schulen besuchten³³, dem „in der Tradition tief verwurzelten Wunsch der Eltern, [...] ihren Kindern eine möglichst umfassende Bildung zu sichern“³⁴. So ermöglichten William Sterns Eltern, trotz permanent knapper finanzieller Mittel, ihrem Sohn den Besuch einer

²⁵ Goldman 1985, S. 21.

²⁶ Vgl. Ewers 1989, S. 87.

²⁷ Vgl. Oelkers 2010, S. 15.

²⁸ Vgl. Schulte 2002.

²⁹ Rochnowe 2005, S. 270.

³⁰ Vgl. Behm u.a. 2002.

³¹ Vgl. z.B. Bernfeld 1920, S. 276, 280.

³² Simone Lässig betont die Bedeutung der jüdischen Religion für die Emanzipation, die vom „Hemmschuh“ zum Motor der Verbürgerlichung wurde. Entgegen der in der Forschung vorherrschenden Akkulturationsperspektive oder der traditionellen Assimilationsthese, nach der die deutschen Juden bürgerliche Werte einfach adaptiert hätten, vertritt Lässig den Ansatz, wonach sie „Konsumenten und Produzenten bürgerlicher Werte“ zugleich waren. Vgl. Lässig 2004; Zitat: S. 441.

³³ Vgl. Schatzker 1988, S. 75 ff.

³⁴ Walk 1991, S. 21.

Privatschule und anschließend das Abitur am Köllnischen Realgymnasium in Berlin.³⁵

Die Beobachtung, dass die Popularisierung reformpädagogischer Ideen im Bürgertum in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in jüdisch-liberalen Familien auf Resonanz stieß und jüdische Eltern, in erster Linie die für die Gestaltung des Familienlebens maßgeblichen Frauen, aufgeschlossen waren gegenüber ‚modernen‘ Erziehungsmaximen, welche die Achtung der Individualität und Selbsttätigkeit des Kindes verlangten³⁶, muss berücksichtigen, dass jüdische Reformer Jahrzehnte früher maßgeblich zur Verbreitung entsprechender Erziehungsmaximen beigetragen haben.³⁷ In zahlreichen Schriften und Predigten war jüdischen Eltern ein individualistisches Erziehungsideal nahe gebracht worden, demzufolge Kinder ‚naturgemäß‘ erzogen werden sollten. Die Prediger hatten an die Eltern appelliert, die Zukunftschancen ihrer Kinder durch ‚vernunftgemäßes‘ Lernen zu verbessern. Die elterliche Erziehung sollte die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder respektieren, ihre Freude am Lernen fördern und ‚Schöpferkraft‘ wecken. Seit der zweiten Jahrhunderthälfte fand eine Auseinandersetzung mit den eigenen jüdischen Erziehungsstraditionen statt.³⁸ Dabei wurde im orthodoxen und liberalen Spektrum die Achtung des Kindes als eines eigenen Mikrokosmos, einer „Welt im Kleinen“³⁹ verlangt.

Weiter zu diskutieren wäre der Befund Marion Kaplans, wonach jüdische Familien im 19. Jahrhundert zwar patriarchalisch, jedoch größtenteils weniger autoritär strukturiert waren als christliche Familien.⁴⁰ Bemerkenswert ist jedenfalls, dass die ‚Jüdische Enzyklopädie‘ von 1928 unter dem Stichwort ‚Elterliche Gewalt‘ vermerkt, dass das ‚jüdische Recht [...] für diesen ihm fremden Begriff keinen Ausdruck‘⁴¹ kannte. Dem großen Stellenwert, den die im Bürgerlichen Gesetzbuch von 1900 fixierte Familienordnung der ‚elterlichen‘ Gewalt (de facto der väterlichen) einräumte, stand eine Auffassung gegenüber, welche die Rechte der Eltern gegenüber ihren Kindern als „nicht stark entwickelt“⁴² bezeichnete. Gleichwohl hatten Eltern Anspruch auf die Verehrung und Liebe der Kinder, was in orthodoxen Familien noch stärker ausgeprägt war.

³⁵ Vgl. Bühring 1996, S. 22.

³⁶ Vgl. Kaplan 1997, S. 83 ff.; Kaplan 2005, S. 201 ff.

³⁷ Vgl. Lässig 2004, S. 358 ff.

³⁸ Exemplarisch Duschak 1872; Straßburger 1885.

³⁹ Neustadt 1874, S. 29.

⁴⁰ Vgl. Kaplan 1997, S. 73 f.

⁴¹ Herlitz/Kirschner 1928, S. 380.

⁴² Herlitz/Kirschner 1929, S. 697.

2.2 Biographische Prägungen William Sterns

Wichtige Anregungen für das jüdische Erziehungswesen gingen seit dem beginnenden 19. Jahrhundert von den neu gegründeten jüdischen Reformschulen aus, deren Breitenwirksamkeit offenbar weitaus größer war als in der Forschung bislang angenommen.⁴³ Eine der renommiertesten Reformschulen war das Philanthropin in Frankfurt, als dessen Direktor der Großvater William Sterns, Sigismund Stern, von 1855 bis 1867 wirkte.⁴⁴ Vom Einfluss dieses Pädagogen auf den Enkel wie die gesamte Großfamilie Stern berichtete William Stern in seinem 1925 erschienenen ‚Knabentagebuch‘, für das er eigenes Tagebuchmaterial aus den 1880er Jahren verwandte und aus der Perspektive des erwachsenen Autors und Psychologen interpretierte.⁴⁵ Sigismund Stern „war für die ganze große Familie ein Vorbild und Halt, ein Symbol, zu dem man verehrend aufblickte“.⁴⁶ 1835 hatte dieser zunächst die Leitung der ‚Höheren Schul- und Pensionsanstalt für Knaben‘ in Berlin übernommen. Seine Vorlesungen und Schriften hatten entscheidende Impulse für die Gründung der Berliner Reformgemeinde gegeben, in der er eine zentrale Rolle spielte. Als Direktor des Philanthropin hatte er eine umfassende Reform verfügt und diese Einrichtung entsprechend dem schulischen Wahlspruch ‚Für Aufklärung und Humanität‘ weiterentwickelt.⁴⁷ Die Neuordnung der Disziplinarordnung hatte u.a. die Abschaffung der Prügelstrafe vorgesehen. Die sein politisches und pädagogisches Denken bestimmenden Leitbegriffe Liberalismus und Emanzipation hatten das Selbstverständnis des Enkels geprägt. Stern hob hervor, dass die Ähnlichkeit mit dem Großvater, dessen Schriften er als Jugendlicher mit Begeisterung gelesen hatte, „auch in der späteren Entwicklung und in den Interessensphären, die er als Erwachsener pflegte [...] unverkennbar“⁴⁸ gewesen seien. Dies spiegelt sich auch in Sterns frühem Interesse für Pädagogik wider, der er ein eigenes Kapitel im ‚Knabentagebuch‘ widmete. Als sehr guter und ehrgeiziger Schüler, frei vom weit verbreiteten „Schulekel“⁴⁹, hatte er sich für das Fortkommen von Verwandten mit schulischen Problemen engagiert. Didaktisches Talent und pädagogische Neugierde für die Entwicklung seiner Nachhilfeschüler hatte er bei der Vorbereitung eines Cousins für die Aufnahme in das Gymnasium gezeigt. Im Unterricht hatte er auf Belohnungen statt Strafen gesetzt und seine Schüler mit Museumsbesuchen motiviert.

⁴³ Vgl. Lässig 2004, S. 155 ff.

⁴⁴ Vgl. Galliner 1930; Eliav S. 288 ff.

⁴⁵ Obwohl Stern den Tagebuchschreiber selbst als „Bekannten“ seiner Jugendzeit bezeichnete, darf dessen Identität als unstrittig gelten.

⁴⁶ Stern 1925, S. 7.

⁴⁷ Vgl. Baerwald/Adler 1904, S. 106 ff.

⁴⁸ Stern 1925, S. 7 f.

⁴⁹ Ebd., S. 89.

Das ‚Knabentagebuch‘ dokumentiert die Empfänglichkeit des jungen Stern „für die moralischen Forderungen“⁵⁰ des Judentums. Außerdem zeugt es von der starken Bindekraft einer bürgerlich-jüdischen Familie des 19. Jahrhunderts, vom Vertrauen auf das Netz einer Großfamilie, die ihren Mitgliedern in kultureller und wirtschaftlicher Hinsicht Unterstützung bot und den sozialen Zusammenhalt der jüdischen Bevölkerung garantierte.⁵¹

„Weitaus den größten Raum nehmen im Tagebuch noch immer die f a m i l i ä r e n Angelegenheiten ein. Die Bindung an die Familie hat noch nichts von ihrer Stärke verloren; zahlreiche Einzelheiten des häuslichen Lebens, das Tun und Treiben, die Sorgen und Freuden der Eltern, die Vorgänge in den verwandten Familien, Familienbesuche, die gemacht und empfangen werden, all dies beschäftigt ihn Tag für Tag.“⁵²

Aufschlussreich ist das Tagebuch nicht zuletzt für die Bedeutung der zahlreichen Kinder, die selbstverständlich am Leben der Großfamilie Stern teilhatten und zu denen William steten Umgang pflegte. Dieser besonderen „Gruppe von Verwandten, gegen die er sich unbedingt bejahend verhält“⁵³, widmete er ein eigenes Kapitel und fügte mit einem Augenzwinkern hinzu, der Tagebuchschreiber sei zeitlebens ein „großer Kinderfreund geblieben.“⁵⁴

3 Personalität und relative Autonomie des Kindes

3.1 Das Tagebuchprojekt des Ehepaars Stern und Sterns ‚Psychologie der frühen Kindheit‘

Die Hinwendung zur Kinderpsychologie begann für Stern, der nach seiner Habilitation Privatdozent in Breslau war, mit der Gründung einer eigenen Familie. Bis dahin hatte er sich wissenschaftlich vor allem mit der Psychologie der menschlichen Wahrnehmung befasst. Nun erlebte er als junger Wissenschaftler die Einzigartigkeit der kindlichen Entwicklung auf eine sehr persönliche Weise. Im Zeitraum 1900 bis 1918 dokumentierten er und seine Frau Clara auf insgesamt 4963 Manuskriptseiten minutiös die Entwicklung der eigenen Kinder Hilde, Günther und Eva. 25 Tagebücher geben Auskunft über Sprache, Phantasie, Spiel, Intelligenz, Gefühle und künstlerische Begabung der Stern-Kinder von der Geburt bis zur Jugendzeit.⁵⁵ Um „den Charak-

⁵⁰ Ebd., S. 112.

⁵¹ Vgl. Mosse 1990, S. 172 f.

⁵² Stern 1925, S. 42 f. Sperrung im Original.

⁵³ Ebd., S. 51.

⁵⁴ Ebd., S. 57.

⁵⁵ Vgl. Behrens/Deutsch 1991; Deutsch 2001. Die Tagebücher befanden sich im Nachlass William Sterns, der zunächst von dessen Sohn Günther Anders in den USA verwaltet wurde. Auf Initiative von Sterns Tochter Eva Michaelis-Stern wurde der Nachlass von Harvard

ter der Kinder nicht zu schädigen“⁵⁶ und deren Spontaneität zu bewahren, wurden diese in Unkenntnis über das elterliche ‚Projekt‘ gelassen. Wie Günther später schrieb, begrüßte er jedes Experiment als „ein herrliches neues Spiel des Vaters.“⁵⁷

Die Stern-Tagebücher konnten an Dokumentationen von Entwicklungsverläufen einzelner Kinder anknüpfen, wie sie Charles Darwin und William Preyer vorgelegt hatten.⁵⁸ Durch die Tagebuchmethode, in der modernen Psychologie oft als anekdotisch abgelehnt⁵⁹, hatte die Entwicklungspsychologie im 19. Jahrhundert die wissenschaftliche Anerkennung erlangt. Insbesondere auf Preyers 1882 erschienenes Buch ‚Die Seele des Kindes‘, das eine Darstellung der Entwicklung von Preyers Sohn Axel bis zu dessen dritten Lebensjahr enthielt, nahm Stern Bezug – es galt ihm „geradezu als das Eröffnungswerk der modernen Kinderpsychologie“⁶⁰. Preyers ‚Abschied‘ vom Bild des passiven Kindes und seine Auffassung, nach der der kindliche Organismus zu seiner eigenen Entwicklung beitrug⁶¹, mögen Stern hierbei besonders beeinflusst haben. Von dessen Methoden grenzte er sich hingegen ab: Innovativ war insbesondere die starke Erweiterung des Untersuchungszeitraums. Zentrales Anliegen Sterns war es außerdem gewesen, eine Konzentration auf körperliche Vorgänge und einen starren Beobachtungsrhythmus zu vermeiden, wie dies bei dem Physiologen Preyer der Fall gewesen war. Durch eine Beobachtung ‚rund um die Uhr‘ wollte er Untersuchungsbedingungen schaffen, die die kindliche Entwicklung in ihrer ‚Ganzheit‘ erfahbar machten.

Außergewöhnlich war die Rolle, die Clara Stern bei der Entstehung der Tagebücher übernahm. Als Tochter der Bankiersfamilie Joseephy 1878 in Berlin geboren, hatte sie gegen den Willen ihrer Eltern 1899 den Privatdozenten William Stern geheiratet. In dieser Partnerschaft nahm sie nicht ‚nur‘ Aufgaben als Ehefrau und Mutter wahr, sondern betätigte sich, obgleich über keine formale psychologische Ausbildung verfügend, zeitweise als Psychologin. Die Mehrzahl der Tagebuchaufzeichnungen stammte von Clara Stern.⁶² Äu-

nach Jerusalem gebracht, wo er heute im Archiv der Bibliothek der Hebräischen Universität Jerusalem verwahrt wird. Unter Leitung von Werner Deutsch wurden die Tagebücher an der Universität Braunschweig transkribiert.

⁵⁶ Stern 1914, S. 14.

⁵⁷ Anders 1950, S. XXVII.

⁵⁸ Vgl. Fitzpatrick/Bringmann 2002; Fuchs 2010, S. 150 ff.

⁵⁹ Vgl. Hoppe-Graff 1998, S. 268 f.

⁶⁰ Stern 1914, S. 4.

⁶¹ Vgl. Oelkers 2010, S. 50.

⁶² Vgl. Stern 1927, S. 144. Clara Stern gehörte außerdem dem Institut für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung als Mitglied der Kommission ‚Entwicklung des kindlichen Sprechens und Denkens in den ersten Lebensjahren‘ an. Vgl. Nachrichten aus

Beres Zeichen der „Arbeitsgemeinschaft der Eltern“⁶³ war ein gemeinsamer Schreibtisch. Die fruchtbare Zusammenarbeit des Paares symbolisiert ein Doppelporrait von Clara und William Stern, aufgenommen in Hamburg 1917, das Clara sitzend mit einem Buch zeigt. Den zentralen Part Claras verdeutlichen außerdem eigene Veröffentlichungen von ihr, in denen sie sich vor allem zu praktischen Fragen einer reformpädagogisch orientierten Kindererziehung äußerte.⁶⁴ Daneben ist auch die „Häuslichkeit und Kindzentriertheit von William“⁶⁵ und die Ausfüllung seiner Vaterrolle bemerkenswert. Positiv auf das Familienleben wirkte sich das abgeschiedene Leben aus, das die Sterns bis 1916 in Breslau führten. Wie intensiv William Stern die Familie in dieser Zeit erlebte, schrieb er an seinen Freund, den Freiburger Pädagogen und Philosophen Jonas Cohn⁶⁶: „an unseren Dreien erleben wir die reinsten Freuden.“⁶⁷

Auf der Grundlage der Tagebuchaufzeichnungen erschien 1914 das auch heute noch zitierte Standardwerk Sterns ‚Psychologie der frühen Kindheit‘, das in mehrere Sprachen übersetzt wurde und ihn international bekannt machte. Bereits 1928 erschien das Buch in der fünften, stark erweiterten deutschen Auflage. Im Vorwort machte sein Verfasser deutlich, dass hier aufgrund intensiver langjähriger Beobachtung von Kindern eine empirisch fundierte Studie vorlag, die im Unterschied zu anderen Autoren den Fehler einer „Kindespsychologie vom grünen Tisch“⁶⁸ vermied. Selbstkritisch kommentierte Stern aber auch die Grenzen seiner eigenen Forschungen:

„In gewissem Sinne ist [...], so muß man sich resigniert gestehen, die Kindheit für uns ein ewig verlorenes Paradies; zu einer vollen restlosen Einfühlung in die besondere Beschaffenheit und Struktur der Kinderseele kann es bei uns Erwachsenen nicht mehr kommen.“⁶⁹

dem Institut für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung 1908, S. 169; Deutsch 1994.

⁶³ Stern/Stern 1907, S. III.

⁶⁴ Vgl. Clara Stern 1906/1907, 1908.

⁶⁵ So Zinnecker 1999, S. 72.

⁶⁶ Jonas Cohn war ein Kommilitone Sterns, später lehrte er als Privatdozent in Freiburg im Breisgau. Die vertraulichen Briefe Sterns, die für die Jahre 1893 bis 1937 dokumentiert sind, bieten interessante Einblicke in das Verhältnis der beiden Wissenschaftler und geben Aufschluss über die Entwicklung des Sternschen Werkes. Die Antworten Cohns sind allerdings nicht überliefert. Vgl. Lück/Löwisch 1994; Schmidt-Ihms 1990.

⁶⁷ Brief William Stern an Jonas Cohn vom 1. Mai 1906. In: Lück/Löwisch 1994, S. 61.

⁶⁸ Stern 1914, S. VI.

⁶⁹ Ebd., S. 7.

3.2 Sterns Kritischer Personalismus und seine Bedeutung für die kindliche Entwicklung

Damit sprach Stern die Frage der ‚Individualität‘ an, die ihn früh beschäftigt hatte und die er als fundamentale Zeitfrage auffasste.⁷⁰ Zwar war die menschliche Einzigartigkeit Stern zufolge empirisch letztlich nicht ‚erfassbar‘. Um sich ihr anzunähern, entwickelte er als metaphysisches Fundament seiner Psychologie über Jahre hinweg die Philosophie des Kritischen Personalismus, deren Bedeutung für die Kinderpsychologie darin liegt, „das Kind als Ganzes um seiner selbst willen und nicht nur als Hilfsmittel zum Auffinden elementarer psychischer Vorgänge zu studieren“⁷¹. Deren Genese ist vor dem Hintergrund von Sterns Fundamentalkritik an der Einseitigkeit des naturwissenschaftlich-exakten Denkens, die die deutsche Psychologie um 1900 beherrschte, zu verstehen. Stern wies die „Überschätzung der naturwissenschaftlichen Gesichtspunkte, die kritiklos auf künstlerische, geisteswissenschaftliche und ethische Probleme übertragen“⁷² würden, zurück. In der Psychologie habe die Konzentration auf isolierte Reiz-Reaktion-Untersuchungen die Ganzheit der menschlichen Person aus dem Blick geraten lassen. Stern arbeitete parallel an der Entwicklung des Kritischen Personalismus und den Kinderstudien. Der für seine Philosophie zentrale Begriff der Entwicklung bezog sich zunächst auf die kindliche Entwicklung: Die Selbstentfaltung der Person, die Stern voraussetzte, fand er im Kind eher vor als „im Erwachsen, der durch Entschluss oder Trieb oder Zwang vereindeutigt ist.“⁷³ Als „die eigentliche Geburtszeit des Personalismus“⁷⁴ bezeichnete er den Beginn des Tagebuchprojekts im Jahr 1900. Die intensive Beobachtung der eigenen Kinder habe es ihm erlaubt, „die Grundform personaler Ursächlichkeit“ zu erkennen. Im Jahr 1918, zum Zeitpunkt des Abschlusses der Tagbücher, erschien Sterns Buch ‚Grundgedanken der personalistischen Philosophie‘.⁷⁵ Grundposition des Kritischen Personalismus war die Stellung der ‚Person‘, deren einzigartige Einheit Stern zufolge mit anderen ‚Ganzheiten‘ nicht vergleichbar war und deren Selbstwert er absolut als „In-sich-Bedeutung-haben“⁷⁶ definierte. Ziel der Person waren Selbsterhaltung und Selbstentfaltung. In Anlehnung an Kants Wert der Dinge und der Würde des Menschen stellte Stern der Person die ‚Sache‘ gegenüber, die als „Scheineinheit, auflös-

⁷⁰ „Individualität, Problem des zwanzigsten Jahrhunderts!“ – formulierte Stern in seinem Buch ‚Über Psychologie der individuellen Differenzen‘: Vgl. Stern 1900, S. V.

⁷¹ Seidler 1966, S. 89.

⁷² Vgl. Stern 1927, S. 132.

⁷³ Anders 1950, S. XXVII. Stern hat den Personalismus erst später auf den Menschen allgemein bezogen: Vgl. Stern 1914, S. 17 ff.; Stern 1928a, S. 7.

⁷⁴ Stern 1927, S. 145.

⁷⁵ Stern 1918.

⁷⁶ Stern 1924, S. 56.

bar in ihre Teile, unterworfen mechanischen Gesetzen“⁷⁷ keine zielstrebige Selbsttätigkeit besaß. Durch das für den Personalismus zentrale Konvergenzprinzip war seelische Entwicklung „das Produkt der Konvergenz des Außen- und Innenfaktors“⁷⁸, wobei eigentliche Triebkraft die entsprechend der Verwirklichung ihrer personalen Zwecke bewusst handelnde Person ist. Äußere Einflüsse, derer Dispositionen bedurften, um zu Eigenschaften zu werden, wurden Stern zufolge nämlich erst dann wirksam, wenn sie den personalen Zwecken der Selbsterhaltung und Selbstentfaltung dienten. Mit dem Konvergenzbegriff bot Stern eine dialektische Überwindung der gegensätzlichen Konzepte von Nativisten und Empiristen, wonach Entwicklung entweder durch angeborene Anlagen oder durch das auf das Individuum einwirkende Milieu determiniert war. Während entsprechend dieser Vorstellungen das Individuum kaum Chancen hatte, auf sich Einfluss zu nehmen, folgte aus Sterns Konvergenzlehre die relative Autonomie der Person.

Insgesamt haben die Tagebücher wie die Philosophie des Kritischen Personalismus Sterns Auffassung vom Kind als Individuum erstmals umfassend deutlich gemacht: Für jedes ihrer Kinder legte das Ehepaar Stern individuelle Tagebücher an, bevor dann Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Sternschen Kinder untereinander und im Vergleich zu anderen Kindern herausgearbeitet wurden. In seiner Autobiographie betonte Stern die Unterschiedlichkeit seiner Kinder.⁷⁹ Bei der Darstellung der kindlichen Entwicklung hob er die Bedeutung eigener, individuell unterschiedlicher ‚Gesetze‘ hervor, die das Sprechen oder Laufen lernende Kind selbst entwickelte: „jedes Kind spricht etwas anders, als das andere, läuft etwas anders u.s.w., kurz, hat in seiner Selbstentfaltung ein neues Gesetz erzeugt.“⁸⁰ Auch in Zukunft gab Stern, der bei Hermann Ebbinghaus und Carl Stumpf eine fundierte experimentelle Ausbildung erhalten hatte, der Beobachtungsmethode gegenüber dem Experiment den Vorzug.⁸¹

4 William Stern als Reformpädagoge

4.1 Kindheit als Selbstzweck

Wie Stern in seiner Autobiographie schrieb, hatte er zu Beginn seines Studiums, dem Vorbild seines Großvaters folgend, den Gedanken gehegt, selbst Pädagoge zu werden.⁸² Die Kindertagebücher und die auf diesen basierenden

⁷⁷ Stern 1927, S. 150.

⁷⁸ Stern 1908a, S. 29.

⁷⁹ Vgl. Stern 1927, S. 144.

⁸⁰ Stern 1906, S. 396.

⁸¹ Vgl. Bittner/Deutsch 1990, S. 62.

⁸² Vgl. Stern 1927, S. 130.

Publikationen wiesen Stern als Reformpädagogen aus. Dies verdeutlichen ‚klassische‘ reformpädagogische Vorstellungen des ‚kindlichen Wachsenlassens‘ und der kreativen Entfaltung, die die Sterns eingehend anhand der Zeichnungen ihres Sohnes Günther beobachteten.⁸³ Interventionen der Erwachsenen waren auf ein Minimum zu begrenzen. Vor allem entsprach Sterns Personalismus dem reformpädagogischen Postulat der Förderung der kindlichen Selbsttätigkeit. In den überarbeiteten Auflagen der ‚Psychologie der frühen Kindheit‘ setzte er sich unter diesem Vorzeichen mit Montessori auseinander. Stern kritisierte deren Methode, hierin den gängigen Argumenten von Montessori-Kritikern folgend.⁸⁴ In seinen Augen ließen die Zweckgerichteten Materialien nur eine richtige oder falsche Lösung zu. Die Montessori-Methode enge damit das freie kindliche Spiel ein und missachte den „Fundamentalsatz, daß gerade das kleine Kind aus allem alles machen kann“⁸⁵. Stern unterstrich seine Auffassung von Kindsein als Selbstzweck, das sich dem erwachsenen „Leistungsgesichtspunkt“⁸⁶ entzog.

„Die Aufgabe ist ja nicht, den ‚Normalmaßstab‘ des eigenen seelischen Seins und Könnens an das Kind zu legen und die Stellen zu vermerken, die dem Maßstab nicht entsprechen – sondern jenes Anderssein des Kindes als ein eigenes kindertümliches Verhalten in seiner positiven Sonderbeschaffenheit zu verstehen.“⁸⁷

4.2 Kritik gegenüber ‚radikalen‘ Reformern

Trotz dieser für die damalige Zeit radikal anmutenden individualistischen Grundhaltung kann Stern als ‚konservativer Reformpädagoge‘ charakterisiert werden, der sich pragmatisch und auch kritisch gegenüber einzelnen Strömungen und Personen innerhalb der reformpädagogischen Bewegung äußerte. So merkte er gegenüber der Kunsterziehungsbewegung, von der der bei Reformpädagogen beliebte Topos des schöpferischen Kindes ausging, skeptisch an, dass kindliches Zeichnen nicht Ausdruck künstlerischen Schaffens sei, da ihm die ästhetische Intentionalität als Wesensmerkmal von Kunst fehle. Freies Zeichnen von Kindern sei „nicht Kinderkunst, sondern Kinder-spiel“.⁸⁸ Auch an dem zum Modewort avancierten Schlagwort vom ‚Jahrhundert des Kindes‘ meldete er Zweifel an. Insbesondere warnte Stern vor „Überreformen“, die er beispielsweise in der umstrittenen Figur des Schulgründers Gustav Wyneken erblickte. Die von Wyneken und anderen Reformpädagogen oft pauschal vorgetragene Schulkritik hatte in den Augen Sterns

⁸³ Vgl. Stern/Stern 1910.

⁸⁴ Vgl. Flitner 1996, S. 42.

⁸⁵ Stern 1928a, S. 195.

⁸⁶ Ebd., S. 194.

⁸⁷ Ebd., S. 13 f.

⁸⁸ Stern 1928a, S. 313.

bei „manchen radikaleren Geistern zu einer schrankenlosen Verdammung des ganzen heutigen Schulwesens geführt“. ⁸⁹ Stern befürchtete, „daß [...] Werte über den Haufen gerannt werden, die wir nicht entbehren wollen und können“. Fundamentale Werte wurden durch die Familie tradiert, die nach Stern wichtigste Erziehungsinstanz war und bleiben musste. Forderungen Wynkens u.a., wonach Kinder nicht nur den als schädlich angenommenen Einflüssen der modernen Großstadt, sondern auch denen der Familie entzogen werden mussten, bezeichnete Stern als „Unnatur“. ⁹⁰

4.3 Vorstellungen eines emanzipatorischen Familienmodells

Die Familie und die Familienerziehung bedurften jedoch dringend der Reform. An die Charakteristika kindlicher Entwicklung knüpfte Stern bestimmte Erziehungsmaximen. Sein Buch ‚Psychologie der frühen Kindheit‘ sollte auch den pädagogischen Interessen von Eltern dienen: „Gebildete Eltern hegen den Wunsch, für die Beobachtung ihrer jungen Kinder eine psychologisch orientierte Anleitung zu besitzen.“ ⁹¹ Aufgabe der Eltern war es, die zielstrebige Selbsttätigkeit als Wesensmerkmal der kindlichen Entwicklung nicht zu beeinträchtigen. Von Eltern forderte Stern, sich ganz auf die eigene ‚Welt‘ des Kindes einzulassen, um die durch „unzählige Missgriffe und Missverständnisse“ ⁹² hervorgerufenen Schäden für die kindliche Entwicklung künftig zu vermeiden. In jedem Fall mussten Zwang und Drill, allen voran die Prügelstrafe, die zur damaligen Zeit die Kinderstuben beherrschten, aus der Erziehung verschwinden. Autoritäres Verhalten der Eltern verängstigte das Kind. Um eine kindgerechte Entwicklung zu ermöglichen, war das positive Vorbild der Eltern zentral. Ein wesentliches Erziehungsideal Sterns stellte die Maxime ‚Ohne Lüge leben‘ dar, bei der das aufrichtige Verhalten der Eltern dem Kind gegenüber maßgeblich war.

„Man sei selbst dem Kinde gegenüber wahrhaftig auch im kleinen.“ ⁹³ „Man vermeide die Rigorosität beim Strafen, die nichts anderes als systematische Lügenzucht ist; man bahne selbst bei momentanen triebhaften Lügenwallungen durch Milde eine goldene Brücke zur Selbstkorrektur und Aufrichtigkeit.“ ⁹⁴

Die Forderung Sterns, das Kind „durch Entwicklung der Selbstverantwortlichkeit und Spontaneität“ ⁹⁵ zum „aktiven Mitkämpfer gegen die Lüge“ zu

⁸⁹ Stern 1913, S. 4, auch für das folgende Zitat.

⁹⁰ Ebd., S. 9.

⁹¹ Stern 1914, S. V.

⁹² So Stern in seinem Einführungsvortrag zu Kurt Lewins Film ‚Das Kind und die Welt‘. Vgl. Stern 1987, S. 18.

⁹³ Stern 1914, S. 359.

⁹⁴ Ebd.

⁹⁵ Ebd., S. 360.

machen, entsprach einem emanzipatorischen Familienmodell, bei dem die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern auf Vertrauen und ‚Kameradschaft‘ beruhen sollten.

4.4 Engagement für eine umfassende Schul- und Gesellschaftsreform

Sterns Motivation, Ergebnisse der kinderpsychologischen Forschung mit aktuellen Fragen der Pädagogik zu verbinden, rührte aus seinem „unmittelbaren starken Interesse an den Fragen der Erziehungsreform“.⁹⁶ Dabei hatte er insbesondere die Reformbedürftigkeit der Schule im Blick. Die Notwendigkeit einer Schulreform mögen in diesem Kontext schlaglichtartig Kindheits- und Jugenderinnerungen von Juden erhellen, die christliche oder staatliche Schulen besucht hatten: So berichtete der Wiener Oberrabbiner Moritz Güdemann, ehemaliger Schüler des bischöflichen Gymnasiums in Hildesheim, im Rückblick darüber, „daß manche von den Lehrern in der Beurteilung ihrer Schüler fehlgriffen, weil sie nicht auf deren Individualität eingingen“.⁹⁷ Fritz Goldberg, der ein humanistisches Gymnasium besucht hatte, fällte ein verheerendes Urteil über die preußische Schule des Kaiserreichs, in der „jede Individualität [...] unterdrückt“⁹⁸ worden sei. Der Psychologe und Philosoph Moritz Lazarus, in dessen Schriften auch pädagogische Fragen eine breite Erörterung fanden, kritisierte die zeitgenössische Schulorganisation, die keinen individuellen Unterricht zuließ: „Alles ist vorbestimmt, alles ist angeordnet“.⁹⁹

Eine umfassende Schulreform, für die er sich als Gründungsmitglied des Bundes für Schulreform und als zweiter Vorsitzender der Ortsgruppe Breslau¹⁰⁰ engagierte, konnte Stern zufolge nur durch Beachtung der neuen Erkenntnisse der Kinderpsychologie erreicht werden, die als emanzipatorische Leitdisziplin Lehrer in die „wahre Kunst einer entwicklungstreuhen Pädagogik“¹⁰¹ einweisen sollte. Das Verhalten des Lehrers, an den Stern hohe Anforderungen stellte, sollte von der Einsicht in die psychologische Verfassung des Schülers und nicht von starren Konventionen geleitet werden.¹⁰² Die Professionalisierung der Lehrerbildung brachte Stern in Verbindung mit der experimentellen Pädagogik, deren Verortung als „szientifischer Flügel“¹⁰³ im

⁹⁶ Stern 1927, S. 156.

⁹⁷ Zit. nach Richarz 1989, S. 175.

⁹⁸ Zit. nach Blömer/Garz 2000, S. 166.

⁹⁹ Moritz Lazarus, An Herrn Direktor K. In: Leicht 1903, S. 79.

¹⁰⁰ Mit 220 Mitgliedern war diese die weitaus stärkste Ortsgruppe im Bund für Schulreform, noch vor dessen organisatorischem Zentrum Hamburg mit 122 Mitgliedern, Berlin mit 45 und Dresden mit 70 Mitgliedern. Vgl. zu diesen Zahlen Lipmann/Stern 1912, S. 6 f.

¹⁰¹ Stern 1908a, S. 24.

¹⁰² Vgl. Stern 1928b, S. 46 f.

¹⁰³ Tenorth 2008, S. 220.

breiten Kontext der Reformpädagogik die Intention ihrer Repräsentanten verdeutlicht, pädagogisches Handeln der Willkür der Schule zu entziehen und auf die Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse zu stellen. Einer ihrer exponiertesten Vertreter war der Vorgänger Sterns in Hamburg, Ernst Meumann. Durch die unter Meumann gefestigte Verbindung zwischen Reformpädagogik und Psychologie¹⁰⁴, getragen durch die besonders aktive, reformpädagogisch orientierte Lehrerschaft der Hansestadt, fand Stern bei der Übernahme des Instituts für Jugendkunde 1916 günstige Ausgangsbedingungen vor.

Entgegen den Vorurteilen der sich primär als Reaktion auf die „Verwissenschaftlichung des Denkens über Erziehung“¹⁰⁵ formierenden Kritiker der experimentellen Pädagogik, die deren methodischen Ansatz als ‚Psychotechnik‘ verschmähten, sprach sich Stern gegen die ‚Verabsolutierung‘ des Experiments aus.¹⁰⁶ Um der ‚Ganzheit‘ der kindlichen Persönlichkeit gerecht zu werden und nicht nur Momentaufnahmen zu liefern, plädierte Stern für Methodenpluralität, welche der Analyse von Zeichnungen oder Gedichten von Kindern ebenso große Bedeutung beimaß wie der Fragebogenerhebung, der Psychographie oder dem Interview. Die Einrichtung umfangreicher Sammlungen in dem von Stern und seinem ehemaligen Schüler Otto Lipmann gegründeten Institut für angewandte Psychologie und psychologische Sammlerforschung demonstriert Sterns integrativen Ansatz.¹⁰⁷ Eine wichtige Erweiterung des Methodenspektrums erblickte Stern nicht zuletzt in Tagebüchern von Kindern und Erwachsenen.

Das anhand der Beobachtung seiner Kinder gewonnene Tagebuchmaterial nutzte Stern auch für Kurse über experimentelle Pädagogik, z.B. für Breslauer Lehrer.¹⁰⁸ Stern hatte dabei auch das Ziel einer psychologisch fundierten Ausbildung der Gymnasiallehrer im Blick und kritisierte deren „Sprödigkeit gegenüber jugendpsychologischen Forschungen, die von allen Fachge nossen immer wieder mit Bedauern konstatiert worden ist“.¹⁰⁹ Lehramtsstu-

¹⁰⁴ Vgl. Probst 1989.

¹⁰⁵ Tenorth 1989, S. 149.

¹⁰⁶ „Es ist unzweckmäßig, ein Forschungsgebiet nach einer Methode zu benennen, irreführend, das Experiment durch jene Bezeichnung als einziges Verfahren der neuen Jugendkunde hinstellen zu wollen.“ Stern 1916, S. 16.

¹⁰⁷ Das Archiv des Stern-Lipmann-Instituts in Berlin umfasste u.a. 30.000 Kinderzeichnungen, die aus dem Münchner Experiment Kerschensteiners stammten. Entsprechend den Schwerpunkten Sterns und Lipmanns suchte das Institut Forschungen auf dem Gebiet der kindlichen Aussagepsychologie, der Hochbegabung sowie der Entwicklung des kindlichen Sprechens und Denkens zu initiieren. Vgl. Sprung/Brandt 2003.

¹⁰⁸ Brief Stern an Cohn vom 9. März 1904. In: Lück/Löwisch 1994, S. 58; Lipmann/Stern 1912, S. 7.

¹⁰⁹ Stern 1915, S. IV.

zenten wollte er die Bedeutung einer dem „Wesen und Werden des kindlichen Seelenlebens“¹¹⁰ gemäßen Jugendkunde als Orientierung für den späteren Unterricht vermitteln. Dabei forderte er eine sehr viel breitere Ausrichtung des Studiums, durch die angehende Lehrer auch die Lebensverhältnisse von Arbeiterkindern kennen lernen sollten, um einen Eindruck darüber zu erhalten, „wie das ärmere, das unglückliche, das kriminelle Kind lebt, handelt und fühlt“.¹¹¹

Dass das Leben von Arbeiterkindern bislang kaum Gegenstand kinderpsychologischer Forschungen war, hatte Stern bereits in der ‚Psychologie der frühen Kindheit‘ als Desiderat beklagt.¹¹² Als Direktor des Hamburger Jugendinstituts thematisierte er nicht nur die Welt des bürgerlichen Kindes, sondern auch die des Arbeiterkindes.¹¹³ Am Institut entstanden mehrere Arbeiten, insbesondere eine wichtige Publikation von Sterns Schüler Curt Bondy über die Proletarische Jugendbewegung¹¹⁴ und mehrere Arbeiten von Sterns langjähriger Mitarbeiterin Martha Muchow.¹¹⁵ Stern betonte die Notwendigkeit, Kindern aus allen sozialen Schichten eine ihren Begabungen und Fähigkeiten entsprechende Bildung zu ermöglichen. Indem er auf dem Feld der Begabungsforschung als neue Kategorie die „Unterschiede in der Begabung“¹¹⁶ einführte, wies er der Wissenschaft die Aufgabe zu, das nach den Kategorien der „Standes-, Geschlechts- und Altersverschiedenheit“ gegliederte überkommene Schulsystem aufzubrechen. Mit diesem Ziel entsprach Stern dem jüdischen Erziehungsverständnis, das als maßgeblicher Faktor für

¹¹⁰ Stern 1913, S. 3.

¹¹¹ Ebd., S. 4.

¹¹² Vgl. Stern 1914, S. VII.

¹¹³ Vgl. Stern 1987, S. 22 f.

¹¹⁴ Vgl. Bondy 1922. Curt Bondy (1894-1972) promovierte 1921 bei Stern. Sein Engagement auf dem Gebiet der Strafvollzugsreform wurde als revolutionär empfunden. Nach seiner Habilitation 1925 hatte Bondy eine Dozentur für Sozialpädagogik an der Universität Göttingen inne. 1933 als Jude entlassen, leitete er das Ausbildungsgut für jüdische Jugendliche Groß-Bresen bei Breslau. Nach Inhaftierung im KZ Buchenwald im Gefolge der Novemberpogrome emigrierte Bondy in die USA. 1949 nahm er die Berufung auf die Professur für Psychologie der Universität Hamburg an und leitete dort das Institut für Psychologie.

¹¹⁵ Vgl. v.a. die posthum vom Bruder Martha Muchows herausgegebene Studie ‚Der Lebensraum des Großstadtkindes‘: Muchow/Muchow 1935/1998. Martha Muchow (1892-1933) arbeitete als Lehrerin, bevor sie ein Studium der Psychologie, Pädagogik und Literatur begann und 1923 bei Stern promovierte. Sie gehörte zum Kreis der wichtigsten Mitarbeiter und Vertrauten Sterns. Ihre Arbeitsschwerpunkte lagen auf dem Gebiet der Entwicklungspsychologie und der Pädagogischen Psychologie. 1933 nahm sich Martha Muchow unter dem Eindruck der Diffamierungen und Repressionen der Nationalsozialisten das Leben.

¹¹⁶ So Stern in einem Vortrag vor Mitgliedern des Bundes für Schulreform in Breslau 1910: Vgl. Stern 1910, S. 160.

die größere soziale Mobilität innerhalb der jüdischen Bevölkerung gelten kann und nach dem Lernen kein schichtenspezifisches Privileg war.¹¹⁷

5 Die politische Bedeutung Sterns

5.1 Kritischer Personalismus und Demokratie

Nicht nur Sterns Begabungsbegriff, auch seine Theorie des Kritischen Personalismus mit der Betonung des selbsttätigen Individuums besaß eminent gesellschaftspolitische Bedeutung. Dieser Gesichtspunkt sollte umso schärfer in den Blick treten, als Stern oft als ‚unpolitischer‘ Autor gesehen wurde.¹¹⁸ Seine Vorstellungen des aktiven Kindes standen im Einklang mit dem Konzept der liberalen Demokratie, die auf den als legitim anerkannten Interessen des Einzelnen beruht.¹¹⁹ ‚Demokratische‘ Ansätze im Sinne einer Partizipation von Schülern hatte Stern in der Vorkriegszeit artikuliert. So hatte er in Gruppenbefragungen Schüler auf ihre Neigungen für Unterrichtsfächer hin befragen lassen,¹²⁰ ein Projekt, das bei Fachkollegen „Befremden“¹²¹ ausgelöst hatte. Sterns Hoffnungen auf eine Bildungsreform im Sinne der „Demokratisierung des Erziehungsinteresses“¹²² verstärkten sich zur Zeit des Ersten Weltkriegs. 1916 forderte er die nach dem Prinzip der Schüler-Selbstverwaltung reformierte Schule, durch die Kinder und Jugendliche den Grundsatz der Selbsttätigkeit einüben sollten.¹²³ Daneben erhob er die Forderung nach einer Herabsetzung des Wahlalters.¹²⁴ Während der Novemberrevolution war er Mitglied im Lehrerrat, der aus dem Hamburger Arbeiter- und Soldatenrat hervorgegangen war und die Demokratisierung der Schule forderte. Unmittelbar nach Kriegsende formulierte Stern ein optimistisches Zukunftskonzept, bei dem eine selbstbewusste Jugend bei der Neugestaltung von Schule, Politik und Gesellschaft entscheidend mitbestimmen sollte. Seine 1919 publizierte Schrift ‚Verjüngung‘ – der Text erschien auch als Flugschrift der DDP – war ein uneingeschränktes Bekenntnis zur Demokratie. Der Jugend kam nach dem Sturz der Monarchie die Schlüsselfunktion zu, demokratische Gestaltungsprinzipien durch eine aktive gesellschaftliche Teilhabe mit Leben zu

¹¹⁷ Vgl. Koerrenz 1992, S. 73; Gillis-Carlebach 2004, S. 37.

¹¹⁸ Dies vor allem im Vergleich mit seinem Sohn Günther, der sich im Unterschied zum Vater früh mit der aufstrebenden nationalsozialistischen Bewegung auseinandergesetzt hatte. Dass Stern offensiver als andere Autoren die gesellschaftspolitischen Funktionen der modernen Jugendkunde vertreten hat, stellt Dudek heraus. Vgl. Dudek 1989, S. 153 f.

¹¹⁹ Vgl. auch Ash 2005, S. 102.

¹²⁰ Vgl. Stern 1905, S. 267 ff.

¹²¹ Stern 1927, S. 144.

¹²² Vgl. Brief Sterns an Cohn vom 25. Februar 1916. In: Lück/Löwisch 1994, S. 99.

¹²³ Stern 1916, S. 6.

¹²⁴ Ebd., S. 2.

füllen. Stern stellte unmissverständlich heraus, dass er im Unterschied zu anderen Autoren eine politische Instrumentalisierung der Jugend¹²⁵ ablehnte. Dem traditionellen Anspruch der Pädagogik, über die Zukunft von Kindern und Jugendlichen zu verfügen, erteilte er eine klare Absage:

„Und noch ein anderes Wort der alten Zeit muß überwunden werden: ‚Wer die Jugend hat, hat die Zukunft‘. Es war ein frevlerisches Wort, sofern es bedeutete, daß die Jugend als Mittel zur Verewigung gegenwärtiger Machtverhältnisse benutzt werden sollte. Heute wollen wir den Satz umkehren: ‚Wer die Zukunft will, hat die Jugend!‘“¹²⁶

5.2 Das Individuum als selbst bestimmte ‚Ganzheit‘

Gerade vor dem Hintergrund der aufstrebenden Massenbewegungen der Weimarer Republik sollten die politischen Bezüge von Sterns Kritischem Personalismus stärker als bislang hervortreten. Das Spannungsverhältnis zwischen den Interessen des Individuums und der Gesellschaft entschied Stern, der seine Forschungen gleichwohl als angewandte Wissenschaft im Interesse der Gesellschaft verstand, konsequent zugunsten des ersteren. Im Mittelpunkt der Forschungsarbeit des Hamburger Instituts stand – wie dessen Direktor im Institutsbericht von 1931 hervorhob – nicht die Gemeinschaft, sondern das Individuum. Als Zielsetzung der jugendpsychologischen Forschung formulierte er „nicht in erster Linie die psychischen Geschehnisse in der Gemeinschaft als solcher, sondern die Stellung der einzelnen Persönlichkeiten in der Gemeinschaft und ihr Verhältnis zur Gemeinschaft“.¹²⁷

Nicht zuletzt war der für Sterns Gesamtwerk wie auch sein Kindheitskonzept zentrale Begriff der ‚Ganzheit‘¹²⁸ anderen, in den Sozialwissenschaften der 1920er Jahre formulierten Ganzheits- und Gemeinschaftsvorstellungen diametral entgegengesetzt. In der akademischen Psychologie der Weimarer Republik vertrat Felix Krueger (1874-1948)¹²⁹ eine ‚Gemeinschaftspsychologie‘, die mit ihrer Bevorzugung der transpersonalen Einheiten Familie, ‚Männerbund‘, Staat und ‚Volk‘¹³⁰ offensichtliche Entsprechungen mit der NS-Ideologie aufwies. Krueger, 1933 unmittelbarer Nachfolger Sterns im Vorsitz der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, hatte in seiner einflussreichen Position, die er als Nachfolger Wilhelm Wundts in Leipzig innehatte,

¹²⁵ Lediglich erwähnt werden kann in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass Stern die während des Krieges von Zeitgenossen geforderte Militärerziehung von Jugendlichen scharf abgelehnt hatte, weil sie in seinen Augen die jugendliche Psyche schädigte. Vgl. Stern 1916, S. 21.

¹²⁶ Stern 1919, S. 5.

¹²⁷ Stern 1931, S. 194.

¹²⁸ Vgl. zum Ganzheitsbegriff Sterns Kleinefeld 1997.

¹²⁹ Vgl. zu Krueger Wolfradt 2011, S. 66 ff.

¹³⁰ Vgl. Krueger 1929; Krueger 1932; Krueger 1933.

Jahre vor 1933 für eine völkisch-nationalistische Ausrichtung der Psychologie gestanden.¹³¹ Auf dem Herbst-Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie 1933, an dem jüdische Psychologen nicht mehr teilnahmen, befand Krueger es in seiner Eröffnungsrede nicht für nötig, den Namen seines prominenten Kollegen auch nur zu erwähnen.¹³² Ein Vergleich des Ganzheitsbegriffs Felix Kruegers und dem William Sterns verdeutlicht, „in wie unterschiedlicher Weise bei einer Übertragung des Ganzheitsgedankens auf soziale Tatsachen eine politische Überzeugung die wissenschaftliche Auffassung prägen kann“.¹³³ Während Krueger ein Gesetz der Dominanz von ‚Ganzheit‘ voraussetzte, bei der der Einzelne in der ‚organischen Einheit‘ des Volkes aufging, stellte der Personalismus Sterns die unteilbare ‚Ganzheit‘ der menschlichen Person in den Mittelpunkt, die auch bei einer engen Bindung an die Gemeinschaft ihre Selbstbestimmung behauptete.

„So sehr der Mensch von allen transpersonalen Bereichen, zu denen er gehört, mitbestimmt wird: seine individuelle Ganzheit bezieht er nicht von ihnen, sondern er behauptet sie ihnen gegenüber als etwas Autonomes und er bereichert sie durch Einverleibung jener Einflüsse in sein eigenes Sein.“¹³⁴

6 Schlussbetrachtung

Als Wissenschaftler war William Stern ‚Kind‘ seiner Zeit. Wie sein Sohn Günther Anders im Rückblick auf seinen Vater schrieb, war ihm, „wie Vielen im Jahrzehnt nach der Jahrhundertwende, das Kind, als ‚Potentialität‘, die eigentliche Verkörperung des Menschen“.¹³⁵ Entsprach Sterns wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Kind einerseits dem Zeitgeist des Spätwilhelminismus, war sie andererseits von ethischen Normen des Judentums beeinflusst, aus denen sich wesentliche Konsequenzen für pädagogisches Denken und Handeln ergaben. Geprägt durch die Sozialisation im jüdisch-bürgerlichen Milieu des späten 19. Jahrhunderts und die jüdische Ethik, die den Respekt vor der Individualität eines jeden Kindes forderte, vertrat Stern konsequent eine personalistisch-ganzheitliche Perspektive, die die relative Autonomie des Kindes zusätzlich auf eine elaborierte philosophische Theorie stützte. Sterns individualistisches Kindheitsverständnis verband sich mit der Theorie des Kritischen Personalismus als Überbau für die Einzelbeobachtungen des sich entwickelnden Kindes. In Abgrenzung zu anderen Reformpäda-

¹³¹ Vgl. zur sog. Zweiten Leipziger Schule Guski-Leinwand 2010, S. 225 ff.

¹³² Vgl. Krueger 1934, S. 16.

¹³³ So Geuter 1985, S. 64.

¹³⁴ Stern 1930, S. 18.

¹³⁵ Anders 1950, S. XXVII.

gogen hat Stern durch seine Studien zur psychogenetischen Entwicklung die häufig diffus anmutende Forderung einer ‚Entwicklung vom Kinde‘ aus konkretisiert. Seine Arbeiten stellten somit einer bloß romantisierenden, letztlich antimodernen Verklärung des Kindes eine die realen Bedingungen von Kindheit in den Blick nehmende Wissenschaft entgegen. Sterns Engagement für eine umfassende Schulreform, die die Erkenntnisse der Kinderpsychologie beachtete und jedem Schulkind eine seinen Begabungen entsprechende Bildung ermöglichte, stand im Einklang mit dem jüdischen Erziehungsverständnis, das grundsätzlich jedes Kind unabhängig der sozialen Herkunft im Blick hatte und nach dem Bildung kein schichtenspezifisches Privileg war. Der Begabungsbegriff Sterns, der oft ausschließlich mit dem von ihm entwickelten ‚IQ‘ assoziiert wird, war vor allem in der Vorkriegszeit ein sehr viel weiter gefasster Begriff, der von Sterns sozialreformerischem Impetus gespeist wurde. Das pauschale historiographische Urteil über die zeitgenössische Reformpädagogik, die oft allein in der Negation der bestehenden Verhältnisse verharrt hätte¹³⁶, trifft auf das von einem optimistischen Entwicklungsgedanken getragene Werk des ‚Modernisten‘ William Stern nicht zu. Politisch zählte Stern zu der Minderheit von Wissenschaftlern und Intellektuellen in der Weimarer Republik, die Revolution und Demokratie nicht als Niedergang begriffen, sondern als Chance zur Realisierung der von ihm als notwendig erachteten gesellschaftlich-politischen Erneuerung. Der Erziehung des aktiven selbsttätigen Kindes maß er hierfür die größte Bedeutung bei. Damit grenzte er sich auch von Tendenzen innerhalb der deutschen Reformpädagogik ab, die die „Erziehung zu den politischen Spielregeln des demokratischen Staates“¹³⁷ verkannte und Kindheits- und Jugendmythen mit kreierte, an die der Nationalsozialismus anknüpfen konnte. Nicht zuletzt unterschied sich Sterns Ganzheitsbegriff mit seiner Betonung des selbsttätigen Individuums von anderen ‚ganzheitlichen‘ Strömungen in der akademischen Psychologie der Weimarer Republik, die die Person lediglich in Abhängigkeit von Gemeinschaft dachte und deren Autonomie außer Acht ließ.

Quellen und Literatur

Quellen

- Anders, Günther (21950): Bild meines Vaters. In: Stern, William: Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage. Den Haag.
- Baerwald, Hermann/Adler, Salo (1904): Geschichte der Realschule der israelitischen Gemeinde (Philanthropin) zu Frankfurt a. M. 1804-1904. Beilage zum Programm der Schule Ostern 1904. Frankfurt a. M.

¹³⁶ Vgl. Berg 1992, S. 815.

¹³⁷ Steinhaus 1998, S. 180.

- Bernfeld, Siegfried (1917): Die jüdische Wissenschaft und ihre psychologischen Aufgaben. In: Neue Jüdische Monatshefte 1, S. 599-606.
- Bernfeld, Simon (Bearb.) (1920): Lehren des Judentums. Erster Teil: Die Grundlagen der jüdischen Ethik. Berlin.
- Blömer, Ursula/Garz, Detlef (Hg.) (2000): „Wir Kinder hatten ein herrliches Leben...“ Jüdische Kindheit und Jugend im Kaiserreich 1871-1918. Oldenburg.
- Bondy, Curt (1922): Die proletarische Jugendbewegung in Deutschland mit besonderer Berücksichtigung der Hamburger Verhältnisse. Ein methodischer und psychographischer Beitrag zur Jugendkunde. Lauenburg.
- Duschak, Moritz (1872): Schulgesetzgebung und Methodik der alten Israeliten nebst einem geschichtlichen Anhang und einer Beilage über höhere israelitische Lehranstalten. Wien.
- Herlitz, Georg/Kirschner, Bruno (Hg.) (1928): Elterliche Gewalt. In: Jüdisches Lexikon. Ein enzyklopädisches Handbuch des jüdischen Wissens in vier Bänden. Begründet von Georg Herlitz und Bruno Kirschner, Bd. II. Berlin, S. 380.
- Herlitz, Georg/Kirschner, Bruno (Hg.) (1929): Kinder und Eltern. In: Jüdisches Lexikon. Ein enzyklopädisches Handbuch des jüdischen Wissens in vier Bänden. Begründet von Georg Herlitz und Bruno Kirschner, Bd. III. Berlin, S. 697.
- Krueger, Felix (1932): Sinn und Geist der deutschen Familie. In: Familiengeschichtliche Blätter 30, S. 137-146.
- Krueger, Felix (1929): Philosophie der Gemeinschaft. Berlin.
- Krueger, Felix (1933): Bund, Volk und Reich. Berlin.
- Krueger, Felix (1934): Die Lage der Seelenwissenschaft in der deutschen Gegenwart. In: Bericht über den XIII. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Leipzig vom 16.-19. Oktober 1933. Jena.
- Leicht, Alfred (Hg.) (1903): Pädagogische Briefe von Prof. Dr. Moritz Lazarus. Breslau.
- Lipmann, Otto/Stern, William (1912): Forschung und Unterricht in der Jugendkunde. Im Auftrage des Ausschusses für Jugendkunde. Erster Teil: Systematische Übersicht über die bestehenden Veranstaltungen. Leipzig, Berlin.
- Muchow, Martha/Muchow, Hans Heinrich (1935/1998): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Neuausgabe, hg. von Jürgen Zinnecker. Weinheim, München.
- Nachrichten aus dem Institut für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung (1908). In: Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung 1, S. 169.
- Neustadt, Pinkus (1874): Wie erziehen wir unsere Kinder? Eine exegetisch-pädagogische Studie. Frankfurt a. M.
- Richarz, Monika (Hg.) (1989): Bürger auf Widerruf. Lebenszeugnisse deutscher Juden 1780-1945. München.
- Rochnowe, Josel (2005): Über die Erziehung der Knaben durch Lehrer von 1789. In: Lohmann, Uta/Lohmann, Ingrid (Hg.): „Lerne Vernunft!“ Jüdische Erziehungsprogramme zwischen Tradition und Modernisierung. Quellentexte aus der Zeit der Haskala, 1760-1811. New York.
- Stern, Clara (1906/1907): Psychologische Briefe aus dem Kinderland. In: Das Kind. Monatschrift für Kinderpflege, Jugenderziehung und Frauenwohl 1, S. 19-21, S. 65-67.
- Stern, Clara (1908): Psychologische Briefe aus dem Kinderland. In: Zeitschrift für Kinderpflege, Jugenderziehung und Aufklärung 2, S. 80-82.
- Stern, Clara/Stern, William (1907): Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. Leipzig.
- Stern, Clara/Stern, William (1910): Die zeichnerische Entwicklung eines Knaben vom 4. bis zum 7. Jahre. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung 3, S. 1-31.
- Stern, William (1900): Über Psychologie der individuellen Differenzen. Leipzig.

- Stern, William (1902): Psychologie des Kindes. Unveröffentlichtes Skript eines Redebeitrags, Breslau. William Stern Archive. National Library of Israel.
- Stern, William (1903): Angewandte Psychologie. In: Beiträge zur Psychologie der Aussage, Folge I (1), S. 4-45.
- Stern, William (1905): Über Beliebtheit und Unbeliebtheit der Schulfächer. Eine statistische Untersuchung. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene 7, S. 267-296.
- Stern, William (1906): Person und Sache. System der philosophischen Weltanschauung, Bd. 1: Ableitung und Grundlehre. Leipzig.
- Stern, William (1908a): Tatsachen und Ursachen der seelischen Entwicklung. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung 1, S. 1-43.
- Stern, William (1908b): Zur Psychologie der Kinderaussagen. In: Deutsche Juristenzeitung 13, S. 51-57.
- Stern, William (1910): Das übernormale Kind. In: Zeitschrift für Jugendwohlfahrt, Jugendbildung und Jugendkunde. Der Säemann 1, S. 67-78, S. 160-167.
- Stern, William (1913): Der Student und die pädagogischen Bestrebungen der Gegenwart. Leipzig/Berlin.
- Stern, William (1914): Psychologie der frühen Kindheit. Erstausgabe. Leipzig.
- Stern, William (Hg.) (1915): Jugendliches Seelenleben und Krieg: Materialien und Berichte. Leipzig.
- Stern, William (1916): Die Jugendkunde als Kulturförderung. Mit besonderer Berücksichtigung des Begabungsproblems. Leipzig.
- Stern, William (1918): Grundgedanken der personalistischen Philosophie. Berlin.
- Stern, William (1919): Verjüngung. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde 20, S. 1-12.
- Stern, William (1924): Die Wertphilosophie. Leipzig.
- Stern, William (1925): Anfänge der Reifezeit. Ein Knabentagebuch in psychologischer Bearbeitung. Leipzig.
- Stern, William (1927): William Stern. In: Schmidt, Raymund (Hg.): Die Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen. Leipzig, S. 129-184.
- Stern, William (⁵1928a): Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahre. Mit Benutzung ungedruckter Tagebücher von Clara Stern. Leipzig.
- Stern, William (1928b): Sittlichkeitsvergehen an höheren Schulen und ihre disziplinarische Behandlung. Gutachten auf Grund amtlichen Materials erstattet von W. Hoffmann und W. Stern, herausgegeben vom Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. Berlin.
- Stern, William (1930): Studien zur Personwissenschaft, 1. Teil: Personalistik als Wissenschaft. Leipzig.
- Stern, William (1931): Das Psychologische Institut der Hamburgischen Universität in seiner gegenwärtigen Gestalt. Dargestellt aus Anlaß des XII. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (Hamburg 12.-16. April 1931) von dem Direktor und den Mitarbeitern. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie 39, S. 181-227.
- Stern, William (1987): Das Kind und die Welt. Einführungsvortrag zu dem gleichnamigen Film. Gehalten in der Hamburger Urania am 12.2.32. In: Geschichte der Psychologie. Nachrichtenblatt deutschsprachiger Psychologen 4, H. 2, S. 17-27.
- Straßburger, Baruch (1885): Geschichte der Erziehung und des Unterrichts bei den Israeliten. Stuttgart.

Literatur

- Ash, Mitchell G. (2004): Innovation, Ethnizität, Identität: Deutschsprachige jüdische Psychologen und Sozialwissenschaftler in der Zwischenkriegszeit. In: Schalenberg, Marc/Walther, Peter Th. (Hg.): „... immer im Forschen bleiben“. Rüdiger vom Bruch zum 60. Geburtstag. Stuttgart, S. 237-264.
- Ash, Mitchell G. (2005): The Uses and Usefulness of Psychology. In: The Annals of the American Academy of Political and Social Science, Vol. 600: The Use and Usefulness of the Social Sciences: Achievements, Disappointments, and Promise, pp. 99-114.
- Baader, Meike Sophia (2005): Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik. Weinheim, München.
- Behm, Britta L./Lohmann, Uta/Lohmann, Ingrid (Hg.) (2002): Jüdische Erziehung und aufklärerische Schulreform. Analysen zum späten 18. und frühen 19. Jahrhundert. Münster.
- Behrens, Heike/Bittner, Christian/Deutsch, Werner (1988): William Stern. Ein Wegbereiter der Historischen Psychologie? In: Jüttemann, Gerd (Hg.): Wegbereiter der Historischen Psychologie. München, Weinheim, S. 245-255.
- Behrens, Heike/Deutsch, Werner (1991): Die Tagebücher von Clara und William Stern. In: Lück, Helmut E./Miller, Rudolf (Hg.): Theorien und Methoden psychologiegeschichtlicher Forschung. Göttingen, S. 66-76.
- Berg, Christa (1992): Fragwürdige Zusammenhänge. Das Problem der Kontinuitäten in der Bildungsgeschichte des 20. Jahrhunderts. In: Zeitschrift für Pädagogik 38, S. 811-829.
- Bilstein, Johannes (2000): Das Jahrhundert des Kindes in Worpsswede. In: Baader, Meike Sophia/Jacobi, Juliane/Andresen, Sabine (Hg.): Ellen Keys reformpädagogische Vision. „Das Jahrhundert des Kindes“ und seine Wirkung. Weinheim, Basel, S. 161-190.
- Bittner, Christian/Deutsch, Werner (1990): William Stern und die experimentelle Psychologie. In: Psychologie und Geschichte 2, H. 2, S. 59-63.
- Bluthardt, Dagmar (2002): Geschichte, Theorie und Praxis familienähnlicher Heimerziehung, dargestellt am Beispiel der jüdischen Pädagogin Hanni Ullmann. Diss. Tübingen.
- Bühning, Gerald (1996): William Stern oder Streben nach Einheit. Frankfurt a. M.
- Depaepe, Marc (1993): Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940. Weinheim.
- Deutsch, Werner (1994): Nicht nur Frau und Mutter – Clara Sterns Platz in der Geschichte der Psychologie. In: Psychologie und Geschichte 5, H. 3/4, S. 171-182.
- Deutsch, Werner (1996): Auf vier Wegen zu William Stern. In: Pawlik, Kurt (Hg.): Grundlagen und Methoden der Differentiellen Psychologie. Göttingen, S. 125-153.
- Deutsch, Werner (1997): Im Mittelpunkt die Person: Der Psychologe und Philosoph William Stern. In: Hassler, Marianne/Wertheimer, Jürgen (Hg.): Der Exodus aus Nazideutschland. Jüdische Wissenschaftler im Exil. Tübingen, S. 73-90.
- Deutsch, Werner (2001): Aus dem Kinderzimmer in die Wissenschaft. Entwicklungspsychologische Tagebuchstudien. In: Behnken, Imbke/Zinnecker, Jürgen (Hg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Bonn, S. 340-351.
- Deutsch, Werner (2002): Clara Stern: Als Frau und Mutter für die Wissenschaft leben. In: Volkmann-Raue, Sibylle/Lück, Helmut E. (Hg.): Bedeutende Psychologinnen. Biographien und Schriften. Weinheim, Basel, S. 132-151.
- Drehlen, Volker/Spam, Walter (1996): Die Moderne: Kulturkrise und Konstruktionsgeist. In: dies. (Hg.): Vom Weltbildwandel zur Weltanschauungsanalyse. Krisenwahrnehmung und Krisenbewältigung um 1900. Berlin, S. 11-29.
- Drewek, Peter (2010): Entstehung und Transformation der empirischen Pädagogik in Deutschland im bildungsgeschichtlichen Kontext des frühen 20. Jahrhunderts. In: Ritz, Chris-

- tian/Wiegmann, Ulrich (Hg.): Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik / Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 163-193.
- Drovs, Dagmar (2000): Heilpädagogik im deutschen Judentum. Eine Spurensuche 1873-1942. Münster.
- Dudek, Peter (1989): William Stern und das Projekt „Jugendkunde“. In: Zeitschrift für Pädagogik 35, S. 153-174.
- Dudek, Peter (1990): Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890-1933. Opladen.
- Eliav, Mordechai (2001): Jüdische Erziehung in Deutschland im Zeitalter der Aufklärung und Emanzipation. Aus dem Hebräischen von Maïke Strobel. Münster.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (Hg.) (1996): Verloren und Un-Vergessen. Jüdische Heilpädagogik in Deutschland. Mit einem Geleitwort von Freimut Duve. Weinheim.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2000): Traditionen jüdischer Heilpädagogik und Wohlfahrtspflege in Deutschland. In: Dust, Martin/Sturm, Christoph/Weiß, Edgar (Hg.): Pädagogik wider das Vergessen. Festschrift für Wolfgang Keim. Kiel, Köln, S. 99-121.
- Ewers, Hans-Heino (1989): Die Literatur der versehrten Kindheit. Von Jung-Stilling und Karl Philipp Moritz zu Franz Kafka und Rainer Maria Rilke – ein Überblick. In: Cordes, Roswitha (Hg.): Welt der Kinder – Kinder der Welt. Kindheitsbilder in der Kinder – und in der Erwachsenenliteratur. Iserlohn.
- Fitzpatrick, Joseph F./Bringmann, Wolfgang G. (2002): Charles Darwin und die Psychologie. In: Lück, Helmut E./Miller, Rudolf (Hg.): Illustrierte Geschichte der Psychologie. Unveränderter Nachdruck. Weinheim, Basel, S. 17-18.
- Flitner, Andreas (³1996): Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Jenaer Vorlesungen. München.
- Fuchs, Eckhardt (2010): Natur und Pädagogik im 19. Jahrhundert. In: Ritzi, Christian/Wiegmann, Ulrich (Hg.): Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik / Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 141-161.
- Galliner, Arthur (1930): Sigismund Stern. Der Reformator und Pädagoge. Frankfurt a. M.
- Geuter, Ulfried (1985): Das Ganze und die Gemeinschaft. Wissenschaftliches und politisches Denken in der Ganzheitspsychologie Felix Kruegers. In: Graumann, Carl Friedrich (Hg.): Psychologie im Nationalsozialismus. Berlin, S. 55-82.
- Geuter, Ulfried (1984): Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus. Frankfurt a. M.
- Geuter, Ulfried (1986): Zeit der Krisen – Die Jugend in der deutschen Literatur um 1900. In: Jüttemann, Gerd (Hg.): Die Geschichtlichkeit des Seelischen. Der historische Zugang zum Gegenstand der Psychologie. Weinheim, S. 209-236.
- Gillis-Carlebach, Miriam (2004): „Tastet meine Messiasse nicht an“, das sind die Schulkinder“. Joseph Carlebachs jüdische Erziehungslehre. München, Hamburg.
- Glaser, Hermann (2002): Fin de Siècle – Modernität und Nervosität. In: Jasper, Willi/Knoll, Joachim H. (Hg.): Preußens Himmel breitet seine Sterne... Beiträge zur Kultur-, Politik- und Geistesgeschichte der Neuzeit, Bd. 2. Festschrift zum 60. Geburtstag von Julius H. Schoeps. Hildesheim, S. 681-696.
- Goldman, Gavriel T. (1985): A textual study of Jewish education. Pedagogic principles and policies in Torah and Talmud. University of Connecticut.
- Graumann, Carl Friedrich (1985): Psychologie im Nationalsozialismus. Eine Einführung. In: Graumann, Carl Friedrich (Hg.): Psychologie im Nationalsozialismus. Berlin, S. 1-13.
- Guski-Leinwand, Susanne (2010): Wissenschaftsforschung zur Genese der Psychologie in Deutschland vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis Mitte des 20. Jahrhunderts. Berlin.
- Herweg, Rachel Monika (1998): „... mit dreizehn Jahren zum Gebot“. Über das Verständnis von Kindheit und Jugend im frühen rabbinischen Judentum. In: Horn, Klaus-Peter/Christes, Jo-

- hannes/Parmentier, Michael (Hg.): Jugend in der Vormoderne. Annäherungen an ein bildungshistorisches Thema. Köln, S. 55-74.
- Hopf, Caroline (2004): Experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn.
- Hoppe-Graff, Siegfried (1998): Tagebücher, Gespräche und Erzählungen: Zugänge zum Verstehen von Kindern und Jugendlichen. In: Keller, Heidi (Hg.): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Bern, S. 261-294.
- Kahn, Gérard (²1993): Janusz Korczak und die jüdische Erziehung. Janusz Korczaks Pädagogik auf dem Hintergrund seiner jüdischen Herkunft. Mit einem Vorwort von Jürgen Oelkers. Weinheim.
- Kanarfogel, Ephraim (1985): Attitudes Toward Childhood and Children in Medieval Jewish Society. In: Blumenthal, David R. (ed.): Approaches to Judaism in Medieval Times. Vol. II. Chico 1985, pp.1-15.
- Kaplan, Marion A. (1997): Jüdisches Bürgertum. Frau, Familie und Identität im Kaiserreich. Hamburg.
- Kaplan, Marion A. (2005): As Germans and as Jews in Imperial Germany. In: Kaplan, Marion (ed.): Jewish daily life in Germany 1618-1945. Oxford, pp. S. 173-269.
- Kirchner, Michael (1997): Von Angesicht zu Angesicht. Janusz Korczak und das Kind. Heinsberg.
- Kirchner, Michael (2002): Janusz Korczak als Pädologe: Das Recht des Kindes auf Gesundheit, Vortrag, November 2005, www.korczak.ch/Kirchner.pdf, aufgerufen am 23.06.2011.
- Kleinfeld, Norbert (1997): Wiederentdeckung der Ganzheit. Zur Bedeutung idealistischer Ganzheitsansätze im Deutschen Reich am Ende des 19. Jahrhunderts und zum Begriff der Ganzheit bei William Stern. Oldenburg.
- Koerrenz, Ralf (1992): Das Judentum als Lerngemeinschaft. Die Konzeption einer pädagogischen Religion bei Leo Baeck. Weinheim.
- Kraemer, David (1989): Images of Childhood and Adolescence in Talmudic Literature. In: Kraemer, David (ed.): The Jewish Family. Metaphor and Memory. New York, Oxford, S. 65-80.
- Kreutziger-Herr, Annette (1996): Zwischen Idealisierung und Entzauberung: Kindheitsbilder in der Musik des 19. und 20. Jahrhunderts. In: Dracklé, Dorle (Hg.): Jung und wild. Zur kulturellen Konstruktion von Kindheit und Jugend. Berlin, Hamburg, S. 90-117.
- Lässig, Simone (2004): Jüdische Wege ins Bürgertum. Kulturelles Kapital und sozialer Aufstieg im 19. Jahrhundert. Göttingen.
- Lamiell, James T. (2003): Beyond Individual and Group Differences: Human Individuality, Scientific Psychology, and William Stern's Critical Personalism. Thousand Oaks.
- Lindinger, Monika (2010): Glitzernder Kies und Synagogengestein. Kindheit und Erinnerung in Else Lasker-Schülers Prosa. Frankfurt u.a.
- Lück, Helmut E. (1991): „Noch ein weiterer Jude ist natürlich ausgeschlossen“. William Stern und das Psychologische Institut der Universität Hamburg. In: Herzig, Arno (Hg.): Die Juden in Hamburg 1590 bis 1990. Wissenschaftliche Beiträge der Universität Hamburg zur Ausstellung „Vierhundert Jahre Juden in Hamburg“. Hamburg, S. 407-417.
- Lück, Helmut E./Löwisch, Dieter-Jürgen (Hg.) (1994): Der Briefwechsel zwischen William Stern und Jonas Cohn. Dokumente einer Freundschaft zwischen zwei Wissenschaftlern. Frankfurt a. M.
- Michaelis-Stern, Eva (1972): William Stern 1871-1938. The Man and his Achievements. In: Yearbook of the Leo Baeck Institute 17, S. 143-154.
- Michaelis-Stern, Eva (1991): Erinnerungen an meine Eltern. In: Deutsch, Werner (Hg.): Über die verborgene Aktualität von William Stern. Frankfurt a. M.
- Mietzner, Ulrike (2002): Lebensreformerische Konzepte von Kindheit, Erziehung und Familie in der Kunst um 1900. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 8, S. 81-106.

- Mosse, George L. (1990): Das deutsch-jüdische Bildungsbürgertum. In: Koselleck, Reinhart (Hg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Teil II: Bildungsgüter und Bildungswissen. Stuttgart.
- Oelkers, Jürgen (1989): Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert. Darmstadt.
- Oelkers, Jürgen (2010): Reformpädagogik. Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung. Zug.
- Probst, Paul (1989): Ernst Meumann als Begründer der empirischen Psychologie in Hamburg. In: Psychologie und Geschichte 1, H. 2, 1989, S. 6-15.
- Pronczynsky, Andreas von (1999): Die Kreativität des Kindes und die Grenzen der Erziehung. Auch ein Beitrag zum „Jahrhundert des Kindes“. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 75, S. 301-324.
- Reinert, Günther (1980): William Stern – Eine Titelbibliographie seiner Werke. In: Trierer Psychologische Berichte 7, H. 4.
- Richter, Dieter (1987): Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt a. M.
- Schatzker, Chaim (1988): Jüdische Jugend im zweiten Kaiserreich. Sozialisations- und Erziehungsprozesse der jüdischen Jugend in Deutschland 1870-1917. Frankfurt a. M.
- Schmidt, Wilfred (1997): William Stern. In: Bringmann, Wolfgang G./Lück, Helmut E./ Miller, Rudolf/Early, Charles E. (ed.): A Pictorial History of Psychology. Chicago, S. 322-325.
- Schmidt-Ihms, Maria (1990): William Sterns Briefe an Jonas Cohn (1893-1937). In: Schorr, Angela/Wehner, Ernst G. (Hg.): Psychologiegeschichte heute. Göttingen, S. 205-216.
- Schulte, Christoph (2002): Kindheit statt Vorsehung. Vom Verschwinden Gottes in der Biographie der Haskala: Jacob Emden, Isaak Euchel, Sabbatia Wolff. In: Jasper, Willi/ Knoll, Joachim H. (Hg.): Preußens Himmel breitet seine Sterne... Beiträge zur Kultur-, Politik- und Geistesgeschichte der Neuzeit, Bd. 1. Festschrift zum 60. Geburtstag von Julius H. Schoeps. Hildesheim, S. 259-272.
- Seidler, Eduard (1966): Das Kind im Wandel wissenschaftlicher Betrachtung. In: Heidelberger Jahrbücher 10, S. 83-96.
- Seidler, Eduard (2007): Jüdische Kinderärzte 1933-1945. Entrechtet – geflohen – ermordet. Basel.
- Sprung, Lothar/Brandt, Rudi (²2003): Otto Lipmann und die Anfänge der Angewandten Psychologie in Berlin. In: Sprung, Lothar/Schönpflug, Wolfgang (Hg.): Zur Geschichte der Psychologie in Berlin. Frankfurt a. M., S. 345-366.
- Steinhaus, Hubert (1998): Der Gemeinschaftsmythos als Gegenideologie zur modernen Welt. In: Rülcker, Tobias/Oelkers, Jürgen (Hg.): Politische Reformpädagogik. Bern, S. 151-183.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1989): Kulturphilosophie als Weltanschauungswissenschaft – Zur Theoretisierung des Denkens über Erziehung. In: Vom Bruch, Rüdiger/Graf, Friedrich Wilhelm/Hübinger, Gangolf (Hg.): Kultur und Kulturwissenschaften um 1900. Krise der Moderne und Glaube an die Wissenschaft. Wiesbaden, Stuttgart, S. 133-154.
- Tenorth, Heinz-Elmar (²2008): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim, München.
- Tschechne, Martin (2010): William Stern. Hamburg.
- Tuor-Kurth, Christina (2010): Kindesaussetzung und Moral in der Antike. Jüdische und christliche Kritik am Nichtaufziehen und Töten neugeborener Kinder. Göttingen.
- Walk, Joseph (1991): Jüdische Schule und Erziehung im Dritten Reich. Frankfurt a. M.
- Weisser, Jan (1995): Das heilige Kind. Über einige Beziehungen zwischen Religionskritik, materialistischer Wissenschaft und Reformpädagogik im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Würzburg.

- Wolfradt, Uwe (2011): Ethnologie und Psychologie. Die Leipziger Schule der Völkerpsychologie. Berlin.
- Zinnecker, Jürgen (1999): Forschen für Kinder – Forschen mit Kindern – Kinderforschung. Über die Verbindung von Kindheits- und Methodendiskurs in der neuen Kindheitsforschung zu Beginn und am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans Rudolf (Hg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim, München, S. 69-80.

Anschrift der Autorin:

Dr. Rebecca Heinemann
Lamontstraße 9
81679 München

Jane Schuch

Erziehbarkeit als Argument – Sinti und Roma in der empirischen Untersuchung von Eva Justin (1943/44)

Erziehung und Bildung im Nationalsozialismus ist ein umfassend bearbeitetes wissenschaftliches Feld. Viele Aspekte wurden eingehend untersucht und in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit kontrovers diskutiert. Zu nennen wären hier die Fragen nach dem Verhältnis von Formierungsanspruch, Erziehungswirklichkeit und tatsächlichen Effekten nationalsozialistischer Erziehungsideologie auf Seiten der Subjekte, aber auch nach der Kontinuität und Diskontinuität von erziehungswissenschaftlicher Theorie und Lehre, pädagogischer Praxis und administrativer Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben nach 1933.¹ Die rassistischen und sonstigen ausgrenzenden Grundsätze des nationalsozialistischen Bildungssystems sind bekannt und vor allem für die ethnische Minderheit der Juden in Deutschland fundiert untersucht. Weniger bekannt ist das Schicksal anderer Minderheiten, wie das der Schwarzen Deutschen, der Sorben oder der deutschen Sinti und Roma. Dieser Beitrag nähert sich mit einer Einzelfallstudie der wissenschaftlichen Perspektive auf die Erziehung und Bildung von Sinti und Roma im nationalsozialistischen Deutschland, jedoch nicht im pädagogischen Milieu, sondern dem rassenwissenschaftlichen.² Dazu untersuche ich eine 1944 publizierte Dissertation von Eva Justin, einer Mitarbeiterin der Rassenhygienischen Forschungsstelle des Reichsgesundheitsamtes, mit dem Titel „Lebensschicksale artfremd erzogener Zigeunerkiner und ihrer Nachkommen“. Die 146 Seiten umfassende Dissertationsschrift behandelt die Frage der Erziehbarkeit und „Brauchbarkeit“ von Sinti und Roma im Dienste der „deutschen Volksgemeinschaft“. Die Qualifizierungsarbeit war an einer politisch etablierten nationalsozialisti-

¹ Dafür und auch für die folgenden Ausführungen wird verwiesen auf Scholtz 1985; Berg 1988; Keim 1995; 1997; Tenorth 2003 u. 2008.

² Forschungen, die sich mit „Rasse“ in verschiedener Perspektive auseinandersetzen, waren vor und nach 1933 in europäischen und amerikanischen Wissenschaftskontexten breit anerkannt. Für mich ist „Rasse“ ein Konstrukt. Mein Beitrag behandelt jedoch die Denk- und Deutungshorizonte der zeitgenössischen Wissenschaft und verzichtet von daher auf distanzierende Formalia.

schen Institution, dem Reichsgesundheitsamt, angesiedelt, die promovierende wissenschaftliche Institution war die Friedrich-Wilhelms-Universität in Berlin. Promoviert hat sich Eva Justin im Fach Anthropologie sowie in den Nebenfächern Völkerkunde und Kriminalbiologie.

Sowohl die Person Eva Justin als auch ihre Dissertation können als erschütternde Beispiele nationalsozialistischer Täter(innen)schaft im Hinblick auf Sinti und Roma gelten. Kaum ein relevanter Beitrag, kaum eine Publikation zum Thema verzichtet auf die Erwähnung ihrer Person und ihres Wirkens. Immer wieder wird ihre Feldforschung in einem katholischen Kinderheim erwähnt, wird aus dem Fazit ihrer Dissertation zitiert, werden die der Dissertationsschrift beigegebenen Fotografien gezeigt und interpretiert – sei es in Ausstellungen, Publikationen oder Filmen. In der Forschungsliteratur wird Justins Wirken und ihre Forschungstätigkeit, m.E. quasi kondensiert in ihrer Promotion, fast ausschließlich im Zusammenhang mit der Rassenhygienischen Forschungsstelle unter ihrem Leiter Robert Ritter erwähnt und in das komplexe Geflecht von rassenhygienischer Forschung, nationalsozialistischer Verfolgungspolitik und rassistischer/antiziganistischer³ Ideologie eingeordnet. Dieser Beitrag richtet einerseits seinen Fokus auf die Promotion Justins – Forschungsfrage, Vorgehen, Fazit usw. werden eingehend beschrieben – ,um andererseits aus bildungshistorischer Perspektive drei Themenkomplexe zu bearbeiten. Es interessiert der den Forschungen Justins zugrundeliegende Erziehungs- und Bildungsbegriff sowie seine Affinität zu zeitgenössischen erziehungswissenschaftlichen bzw. anderen fachnahen Diskursen. Inwiefern spiegelt dieser Erziehungs- und Bildungsbegriff die zeitgenössischen erziehungswissenschaftlichen Forschungen und Diskurse wider, in welcher Art und Weise werden sie benutzt oder verworfen? So kann in der Beschäftigung mit dieser rassenwissenschaftlich angelegten Arbeit, die ein der erziehungswissenschaftlichen Disziplin sehr nahes und vertrautes Thema beinhaltet, nämlich die Frage des Verhältnisses von Anlage und Umwelt und somit nach der Wirksamkeit von Erziehung, aus der Außenperspektive ein Blick auf die Gestalt und Wirkung von Diskursen zu Erziehung und Bildung im wissenschaftlichen Milieu in der Zeit des Nationalsozialismus geboten werden. (1) Weiterhin wird der Frage nachgegangen, wieso Eva Justin und damit auch die Rassenhygienische Forschungsstelle des Reichsgesundheitsamtes an dieser Forschung überhaupt interessiert war. Immerhin schloss das nationalsozialistische Regime „nichtarische“ Kinder ab 1939 bildungspolitisch sys-

³ „Antiziganismus (von tsigane=Zigeuner) ist die feindliche Haltung gegenüber den ‚Zigeunern‘, die von inneren Vorbehalten über offene Ablehnung, Ausgrenzung und Vertreibung bis zu Tötung und massenhafter Vernichtung von Sinti und Roma reicht. (...)“ www.antiziganismusforschung.de (12.03.2012) – Homepage der Gesellschaft für Antiziganismusforschung e.V.

tematisch von jeglicher staatlicher Erziehung und Bildung aus⁴ und lehnte rassenideologisch die staatliche Erziehung und Bildung „Artfremder“ ab.⁵ Dieser Themenkomplex wirft zudem die Frage nach Kontinuitäten und Diskontinuitäten sowie der Gestalt tsiganologischer Forschungen auf. (2) Darüber hinaus ist zwangsläufig die Art und Weise der Mitverantwortung der Wissenschaft an der Verfolgung und Ermordung von Sinti und Roma während der Zeit des Nationalsozialismus eine dieser Thematik inhärente Frage. Gilt Eva Justin in Bezug auf die Verfolgung und Ermordung der deutschen Sinti und Roma doch, wie schon eingangs erwähnt, als Prototyp einer nationalsozialistischen Täterin und zwar nicht nur in Öffentlichkeit und Forschung, sondern bis heute auch in den Sinti-Communities.⁶ (3)

Als Quellenmaterial dienen neben der von Eva Justin eingereichten und publizierten Promotionsschrift⁷ erhaltenes Foto- und Filmmaterial ihrer Untersuchungen sowie Materialien der Rassenhygienischen Forschungsstelle. Die Fotografien sind der publizierten Promotionsschrift beigegeben. Das Filmmaterial ist im Bundesarchiv Koblenz archiviert, ebenso wie die für den Buchdruck aufbereiteten Fotografien sowie weitere fotografische Aufnahmen der Rassenhygienischen Forschungsstelle. Darüber hinaus konnte kein Quellenmaterial, wie beispielsweise Aufzeichnungen über die Forschungsarbeit Justins, gefunden werden.⁸

⁴ Vgl. 10. Verordnung zum Reichsbürgergesetz vom 4. Juli 1939 (Reichsgesetzblatt 1939, S. 1097).

⁵ Selbstverständlich könnte auch angenommen werden, dass diese Forschungsarbeit nur im ideologischen Sinne erwünschte Ergebnisse produzieren sollte. Doch Zeitpunkt der Arbeit, der betriebene Aufwand, vor allem die Feldforschung sowie die Ambivalenzen im Text sprechen dagegen, wie sich im Folgenden m.E. zeigen wird.

⁶ In den Interviews mit Angehörigen der autochthonen Minderheit der deutschen Sinti und Roma, die im Rahmen einer Studie zur aktuellen Lebens- und Bildungssituation deutscher Sinti und Roma geführt wurden und an deren Auswertung ich mitwirkte, kamen immer wieder die Erfahrungen mit so genannten Rasseforschern zur Sprache. Vgl. u.a. Strauß 2011.

⁷ Justin 1943 u. 1944.

⁸ Ich habe systematisch, allerdings im Großen und Ganzen erfolglos, im Bundesarchiv Koblenz dazu recherchiert. Durchgesehen wurden relevante Archivalien aus dem Bestand der „Rassenhygienischen Forschungsstelle“ (BArch R 165) und der „Sammlung Arnold“ (BArch ZSg. 142). Geschuldet ist dies sicherlich der ungewöhnlichen Geschichte des Bestandes der Rassenhygienischen Forschungsstelle des Reichsgesundheitsamtes. Dieser wurde schon in den letzten Kriegstagen und dann nach 1945 mehrfach auseinandergerissen und an verschiedenen Orten gelagert. Teile des Bestandes, wie die rassenkundlichen Forschungen über Sinti und Roma, wurden nach 1945 der universitären Forschung und dem sogenannten Zigeunerforscher und bundesrepublikanischen „Zigeunerexperten“ Hermann Arnold zur Verfügung gestellt. Erst nach Protesten der Bürgerrechtsbewegung der Sinti und Roma in der Bundesrepublik Deutschland wurde der Bestand wieder zusammengeführt und dem Bundesarchiv Koblenz übergeben. Bürgerrechtsaktivisten und Forscher vermuten jedoch, dass dieser Bestand nicht mehr vollständig vorliegt. So sind der Großteil der durch die

Der Aufbau von Justins Forschungen, ihre institutionelle und ideologische Verankerung

Eva Justin, geboren 1909 in Dresden, legte 1933 ihr Abitur ab und wurde 1934 nach eigenen Angaben staatlich anerkannte Krankenschwester. 1937 immatrikulierte sie sich an der Friedrich-Wilhelms-Universität und hörte Vorlesungen bei ihren späteren Gutachtern dem Völkerkundler Richard Thurnwaldt, dem Anthropologen Eugen Fischer und ihrem Vorgesetzten, dem Psychiater Robert Ritter.⁹ Desweiteren besuchte sie Vorlesungen anderer für ihre Thematik einschlägigen Theoretiker, wie Wolfgang Abel, Hans Friedrich Karl Günther, Fritz Lenz, hörte aber auch den namhaften geisteswissenschaftlichen Pädagogen Eduard Spranger.¹⁰

Justin war zu dieser Zeit Mitarbeiterin der Rassenhygienischen Forschungsstelle des Reichsgesundheitsamtes – 1936 begründet und geleitet von dem Mediziner und Jugendpsychiater Robert Ritter.¹¹ Dieser hatte sich 1936 an der Universität Tübingen mit einer Arbeit über von ihm als vermeintlich kriminell und „asozial“ eingeordnete soziale Gruppen in Württemberg habilitiert, die er als einen „Menschenschlag“ charakterisierte, der als „schlechter Erbstrom“ mit „getarntem Schwachsinn“ ausgestattet, sich mit „Fremdrassigen“ (Juden und „Zigeunern“) „vermischt“ weithin ungehindert im „deutschen Volk“ ausbreite. Die gesellschaftliche Randständigkeit und vorgebliche Kriminalität dieser Menschen sah er erbbiologisch begründet („Erbschicksal“) und damit unbeeinflussbar durch jegliche staatliche Maßnahmen, wie z.B. der Fürsorgeerziehung.¹² Die Forschungsstelle war ihrem Selbstverständnis nach klar wissenschaftlich ausgerichtet, jedoch nah am politischen

Mitarbeiter/innen der Forschungsstelle angefertigten rassenkundlichen Gutachten bis heute unauffindbar. Siehe dazu ausführlich: Henke 1993; sowie Rose 1987; Zimmermann 2007.

⁹ Vgl. Gilsenbach 1993, S. 97 ff.

¹⁰ Vgl. Justin 1943.

¹¹ Für die Forschungsstelle sind seit 1936 verschiedene Bezeichnungen nachgewiesen. In der Geschichtsschreibung hat sich „Rassenhygienische Forschungsstelle“ etabliert. Während des II. Weltkrieges hieß sie „Rassenhygienische und Kriminalbiologische Forschungsstelle“. Vgl. Zimmermann 2007, S. 13. Die Forschungsstelle befasste sich am Rande auch mit anderen Bevölkerungsgruppen, wie den Deutschbalten, Juden oder so genannten Asozialen. Ritter und Justin waren ab den 1940er Jahren zudem im Kontext der nationalsozialistischen Jugend-Konzentrationslager tätig. Ergebnisse akzentuierter Forschungen zu dieser Forschungsstelle, ihren Mitarbeiter/innen und insbesondere der Person Robert Ritter finden sich in Zimmermann 2007. Dieser Sammelband geht vor allem auf ein DFG-Projekt zur Geschichte der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) zwischen 1920 und 1970 zurück, das von Ulrich Herbert und Rüdiger von Bruch geleitet wird. Die DFG hatte die Arbeit der Rassenhygienischen Forschungsstelle zwischen 1937 und 1944 finanziell gefördert.

¹² Vgl. Ritter 1937.

Tagesgeschäft angesiedelt.¹³ Ritter verlagerte hier seinen Forschungsschwerpunkt auf die sogenannte Zigeunerfrage, die er seinem oben beschriebenen Deutungsmuster folgend vor allem als ein „Mischlingsproblem“ charakterisierte, das sich durch rassenkundliche Erfassung und Identifizierung, restriktive polizeiliche Maßnahmen und Zwangssterilisation lösen ließe.¹⁴ Genealogien von ca. 20.000 Sinti und Roma wurden aufgestellt, anthropometrische Messungen durchgeführt sowie so genannte Rassegutachten verfasst. Diese Arbeiten der Forschungsstelle begründeten und ermöglichten mit vorgeblich wissenschaftlichen Argumenten die Deportationen in die Konzentrationslager und somit letztlich den Genozid an den europäischen Sinti und Roma.¹⁵

Die ideologische Folie dieser Forschungen war die Utopie einer „Volksgemeinschaft“, die aus „brauchbaren“ Mitgliedern der „völkischen Gemeinschaft“ bestehen solle und im Nationalsozialismus u.a. klar rassistisch ausgerichtet war. Staatliche Korrekture für Abweichungen, wie z.B. die Fürsorgeerziehung, befanden sich schon seit den 1920er Jahren der Weimarer Republik in einer Krise. Das öffentliche Meinungsbild wurde bestimmt von sozialdarwinistischen Kosten-Nutzen-Diskussionen der Wohlfahrt, von der imaginierten „Überflutung“ durch „untere Bevölkerungsschichten“ und dem propagandistischen Ausspielen der individuellen Menschenrechte gegen kollektive Rechtsfantasien.¹⁶ Reformpädagogische Konzepte konnten sich nicht durchsetzen, es erfolgte ein Paradigmenwechsel von der Fürsorge hin zur Aussonderung und Bewahrung von Kindern und Jugendlichen, z.T. in deutlicher Verbindung mit „kriminalpräventiven“, sozialrassistischen, erbbiologischen und eugenischen Ideen. In Hinblick auf Sinti und Roma gab es schon vor 1933 restriktive polizeiliche Maßnahmen, eine systematische Erfassung vor allem der mobil gewerblich tätigen und lebenden Sinti und Roma sowie einen gesellschaftlich breit etablierten und unhinterfragten Antiziganismus.¹⁷

Justins Dissertation ist die einzige mir bekannte systematisch angelegte Forschungsarbeit zur Erziehungs-Thematik. Ritter selbst hatte sich nur am Rande mit Aspekten der Erziehbarkeit und Beschulung sowie Ausbildung von Sinti und Roma beschäftigt. Obwohl er neben Psychologie, Philosophie und Psy-

¹³ Vgl. Luchterhandt 2007.

¹⁴ Vgl. Fings 2007, S. 429.

¹⁵ Vgl. Gilsenbach 1993; Zimmermann 1996; Zimmermann 2007. Karola Fings beschreibt insbesondere die angefertigten „Rassegutachten“ als Markierungselemente innerhalb des Verfolgungsprozesses im Übergang von der Ausgrenzung zur Vernichtung. Sie betont zwar ebenso, dass die Rassenhygienische Forschungsstelle nur *eine* Institution des Vernichtungsapparates war, schreibt dieser jedoch in Hinblick auf die so genannte „Zigeunerfrage“ eine solche ideologische Definitionsmacht zu, dass durch sie die Verfolgung in erheblichem Maße bestimmt wurde. Vgl. Fings 2007.

¹⁶ Vgl. Tanner 2007; Kaiser/Nowak/Schwartz 1992.

¹⁷ Vgl. Ayaß u.a. 1988, Zimmermann 1996, Wippermann 1997.

chiarie auch Pädagogik und Heilpädagogik studiert und sich mit einer philosophischen Dissertation mit dem Titel „Versuch einer Sexualpädagogik auf psychologischer Grundlage“ an der Universität in München 1927 promoviert hatte, wurden Bildung und Pädagogik ab 1933 für ihn zunehmend marginale Themen bis sie in seiner schon erwähnten Habilitations-Schrift „Ein Menschenschlag. Erbärztliche und erbgeschichtliche Untersuchungen über die – durch 10 Geschlechterfolgen erforschten – Nachkommen von ‚Vagabunden, Jaunern und Räubern‘“ als Ziele bzw. Optionen für den gesellschaftlichen Umgang mit vorgeblich Kriminellen, „Asozialen“ und „Zigeunern“ als effektlos und damit sinnlos bezeichnet wurden.¹⁸

„Weder Rad noch Galgen, noch Schwert, weder Rute noch Brandmarkung, weder Verschubung noch Landesverweisung, weder Zucht- noch Arbeitshäuser, weder Kinderheime noch Erziehungsanstalten, weder Kirche noch Schule haben diesen Menschenschlag zu ändern vermocht.“¹⁹

Gleichwohl thematisiert Justins Dissertation das Aufwachsen und die Erziehung von so genannten Zigeunerkindern, die nicht in ihren Herkunftsfamilien lebten, sondern in Institutionen der Fürsorgeerziehung oder in Pflegefamilien. Dabei stellte sie die – eigentlich von Ritter schon beantwortete – Frage,

„[...] ob es denn wirklich nicht möglich sei, Zigeunerkinde, die [...] sich meist als aufgeweckt, lebhaft, schlau und oft als recht anstellig und hilfsbereit erwiesen, durch deutsche Schulung und Erziehung ihrem „primitiven Zigeunerleben“ zu entziehen und – wenn auch artentsprechend – nützlich einzusetzen.“²⁰

Nach eigenen Angaben ging es ihr um so genannte Zigeuner und Zigeunermischlinge. Insbesondere standen Kinder im Mittelpunkt ihrer Forschungsarbeit. Beschäftigt hat sich Justin mit Kindern, Jugendlichen, Männern und Frauen, die familiär zu Sinti oder Roma gehörten, aber aus den unterschiedlichsten Gründen nicht im Familienverband aufwachsen konnten. Diese Formen des Aufwachsens, ob in deutschen Pflegefamilien oder in Fürsorgeeinrichtungen bezeichnet Justin als „artfremd“.²¹

¹⁸ Vgl. Ritter 1937 sowie Zimmermann 1996, S. 128 ff.

¹⁹ Ritter 1937, S. 111.

²⁰ Justin 1944, S. 7.

²¹ Insgesamt vertritt Justin ein ethnographisches Verständnis von Sinti und Roma in biologistischer Ausprägung und benutzt somit „Zigeuner“ als einen „Stamm- und Rasse-Begriff“. Damit grenzt sie sich klar von einem soziographischen Zigeunerbegriff ab, der ‚Zigeuner‘ als Fahrende im Familienverband sieht. Beide Sichtweisen waren in der NS-Zeit etabliert. Vgl. Zimmermann 2007, S. 23 f.

Wie ging Justin laut ihrer Dissertationsschrift dieser Frage nach?

1. Aktenstudium: Justin ließ sich aus allen Fürsorgeanstalten, Kinderheimen, Jugendämtern Unterlagen über vermeintliche „Zigeuner“ schicken.
2. Befragungen: Justin befragte Lehrer, Pflege- und Adoptiveltern, Fürsorgefrauen, Erzieherinnen von „Zigeunerkindern“ zu deren Leistungen und Verhaltensweisen. Diese Befragungen erfolgten zum Teil mündlich, zum Teil mit Fragebogen.
3. Biografieforschung: Justin verfolgte die Lebenswege von 148 Männern und Frauen mit Hilfe der Unterlagen und Befragungen. Befragt wurden die „Zigeuner“ selbst sowie Menschen aus ihrer näheren Umgebung, etwa Arbeitgeber, Nachbarn, Pfarrer, Mitarbeiter der Gesundheits- und Polizeibehörden.
4. Feldforschung: Justin befand sich sechs Wochen in der schon erwähnten St. Josephpflege Mulfingen und führte dort Beobachtungen und Versuche mit den ausgewählten 21 Sinti-Kindern durch. Neben teilnehmender Beobachtung und der Durchführung verschiedener psychologischer Tests wurden die Kinder und Jugendlichen fotografiert und gefilmt.

Justins Verständnis von gelungener Erziehung

Welcher Erziehungsbegriff liegt ihrer Forschungsarbeit zugrunde? Zunächst ist festzustellen, und das macht schon die von ihr postulierte Fragestellung klar, dass die Diskussion von Erziehung, Erziehbarkeit, Beschulung und Beschulbarkeit, also letztlich auch Bildbarkeit und Bildsamkeit sich latent durch die gesamte Dissertationsschrift zieht. Explizit erklärt sich Justin jedoch an keiner Stelle ihrer Arbeit dazu. Weder erläutert sie ihre Auffassung von Erziehung und Bildsamkeit noch bezieht sie sich ausdrücklich auf erziehungswissenschaftliche oder pädagogische Theorien und Diskurse. Es gibt keinerlei Verweise auf einschlägige Forschungen, Theorien oder wissenschaftliche Literatur.²²

An welchen Kriterien macht Eva Justin dennoch Erziehbarkeit fest und was heißt für sie „gut erzogen“? Da sie keine expliziten Kategorien bereit hat, habe ich mich zunächst an den Schilderungen von vorgeblich „gelingenen Lebensläufen artfremd aufgewachsener Zigeuner“ orientiert, in denen sie

²² In den insgesamt *nur elf* Literaturhinweisen in den Fußnoten finden sich vor allem die rassenwissenschaftlichen Untersuchungen zu Sinti und Roma von Robert Ritter, daneben allgemeine zeitgenössische rassenwissenschaftliche Literatur und Publikationen aus dem Fürsorgebereich.

Biografien anhand der Schwerpunkte Bildung, Arbeit, Familie erzählt. Gelungen gelten diese Biografien für Justin dann, wenn der Schulbesuch erfolgreich war, einer Berufstätigkeit pflichtbewusst nachgegangen wurde, das Familienleben (Ehe und Aufziehen der Kinder) problemlos verlief; kein abweichendes Verhalten, keine Kriminalität, keine wechselnden Wohnsitze, kein Kontakt zur Herkunftsfamilie, keine unehelichen Kinder, keine staatliche Unterstützung und Fürsorge feststellbar waren. Die positiven Eigenschaften, die sie mit einer erfolgreichen Biografie verband, waren: Fleiß, Zuverlässigkeit, Strebbarkeit, Ehrlichkeit, Verantwortungsbewusstsein, Ordnungsliebe, Pünktlichkeit, Sauberkeit, Sparsamkeit – allesamt bürgerliche Grundwerte, die gesellschaftliche Anpassbarkeit versprechen. Ausgesprochen politisch konnotiert im Sinne des Nationalsozialismus sind sie nicht, denn z.B. Tapferkeit, Mut, Patriotismus, Opferbereitschaft, Hingabe, Glauben an den Führer und die Sache des Nationalsozialismus spielen bei ihrer Bewertung der Lebensläufe keine Rolle. Erziehbarkeit bedeutete bei Eva Justin demnach letztlich die Fähigkeit zur Anpassung an eine bürgerliche Gesellschaft. Den Terminus der „Anpassung“ benutzt sie denn auch hin und wieder. Herkömmliche bürgerliche Normvorstellungen konstruieren also die Matrix, mit der die Lebenswege der „artfremd aufgewachsenen und erzogenen Zigeunkinder“ gemessen werden: geordnetes Verhältnis von Mann und Frau, Kinder, die in diesem geordneten Verhältnis – der Ehe – geordnet aufwachsen, geordnete Erwerbsverhältnisse, Leben in einem geordneten Haushalt – als „guter Zigeuner“ gilt, wer u.a. bei einem Überraschungsbesuch der Forscherin einen sauberen, geschmackvoll eingerichteten, ordentlichen Haushalt vorweisen konnte und ihr einen Stuhl anbot:

„Seit 21 Jahren wohnt die heute 42jährige in einer Großstadt. Ihre Wohnung wechselt sie selten. [...] Bei den Nachbarn ist sie angesehen. Man lobt ihre Sauberkeit, ihre Zuverlässigkeit und mütterliche Sorge um ihre Tochter, die sie selbst aufzog. Seit mehreren Jahren arbeitet sie bei der Post als Briefträgerin. Ihren Dienst verrichtet sie pünktlich.

Als wir sie an einem Vormittag gegen 10 Uhr aufsuchten, war die kleine Wohnung schon aufgeräumt und sauber. Gelassen, freundlich, mit der Sicherheit eines Menschen, der in geordneten Verhältnissen lebt, bot sie einen Stuhl an.“²³

Justins Erziehungsbegriff ist demnach kaum greifbar. Es ging ihr nicht um das Verhältnis von Individuum und Welt und nur am Rande um die Entfaltung von Persönlichkeit und Intellekt. Letztlich subsummierte sie unter den Begriffen „Erziehung“ und „Schulung“ hauptsächlich soziales Verhalten. Dies wird in ihren Forschungen in Mulfingen besonders deutlich.

²³ Justin 1944, S. 93.

Justins Forschungen in der St. Josephspflege von Mulfingen

Die Fragen der gesellschaftlichen Exklusion und Inklusion wurden im Nationalsozialismus bekanntermaßen neu verhandelt und radikalisiert. Vor dem Hintergrund eugenischer und rassistischer Diskurse wurde auch die Fürsorgeerziehung unter nationalsozialistischer Herrschaft neu ausgerichtet. So erließ u.a. am 7. November 1938 das Württembergische Innenministerium nach dem „nationalsozialistischen Grundsatz der Typensonderung und Auslese“ den sogenannten „Heimerlass“, der das Prinzip der lokalen Fürsorgeerziehung rassistisch begründet durchbrechen sollte.²⁴ Nunmehr mussten alle Sinti und Roma des Landes Württemberg, die sich in Fürsorgeerziehung befanden, in eine Fürsorgeanstalt eingewiesen werden.²⁵ Dies war die katholische St. Josephspflege in Mulfingen.²⁶ Die Gründe für eine staatliche Einweisung dieser Kinder und Jugendlichen in Fürsorgeerziehung waren sehr unterschiedlich. Zum einen wurden sie aufgrund behördlicher, oftmals antiziganistischer Eingriffe ihren Eltern weggenommen, zum anderen von ihren Eltern aufgrund ihrer sozialen Notlage in staatliche Obhut gegeben. Es waren aber auch Sinti-Kinder darunter, deren Eltern schon in ein Konzentrationslager deportiert worden waren.²⁷

Für ihre experimentelle Feldforschung im Frühherbst 1942 im Rahmen ihres Dissertationsvorhabens wählte Eva Justin 21 Sinti-Kinder aus der St. Josephspflege aus. Im Gegenzug wurden alle Sinti-Kinder der St. Josephspflege von der Deportation nach Auschwitz zurückgestellt und nicht zusammen mit ihren Angehörigen in das Konzentrationslager Auschwitz deportiert.²⁸ Denn schon am 16. Dezember 1942 gab es den so genannten „Auschwitz-Erlass“ vom Reichsführer der SS, Heinrich Himmler, der die Deportation der Sinti und Roma in das Konzentrationslager Auschwitz veranlasste und in den Ausführungsbestimmungen u.a. anordnete:

²⁴ Vgl. Meister 1987, S. 17 f.

²⁵ Bisher ist m.E. nicht erforscht, ob in den anderen Ländern in Bezug auf Sinti und Roma in der Praxis der Fürsorgeerziehung analog verfahren wurde. Die allgemeine ideologische Propagierung von Eugenik und Rassismus in der Fürsorge nach 1933 steht außer Frage. Vgl. Schäfer 2009.

²⁶ Vgl. Meister 1987. In diesem katholischen Fürsorgeheim lebten zu diesem Zeitpunkt ca. 70 Kinder und Jugendliche zwischen 7 und 16 Jahren. Sie wurden dort von katholischen Schwestern betreut, erhielten eine schulische Elementarbildung, beteiligten sich an der Land- und Hauswirtschaft des Heimes. Vgl. Gilsenbach 1993, S. 115 ff.

²⁷ Vgl. Meister 1987; Krausnick 2001.

²⁸ Vgl. Meister 1987.

„Die Familien sind möglichst geschlossen [...] in das Lager einzuweisen. Soweit Kinder in Fürsorgeerziehung oder anderweitig untergebracht sind, ist ihre Vereinigung mit der Sippe möglichst schon vor der Festnahme zu veranlassen. [...]“²⁹

1943 reichte Eva Justin ihre Dissertation an der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät der Berliner Universität im Fachbereich Anthropologie ein. Sie wurde angenommen, von ihr erfolgreich verteidigt und mit „gut“ bewertet. Im Jahr 1944 publizierte sie den Ertrag ihrer Forschung in der Reihe „Veröffentlichungen aus dem Gebiete des Volksgesundheitsdienstes“ unter dem Titel „Lebensschicksale artfremd erzogener Zigeunerkiner und ihrer Nachkommen“.³⁰ Am 12.05.1944 wurden die insgesamt 39 Sinti-Kinder und -Jugendlichen der St. Josephspflege in das Konzentrationslager Auschwitz deportiert – nur vier von ihnen haben überlebt.³¹

Justins Forschungsergebnisse aus Mulfingen

In den Ergebnissen und Interpretationen ihrer sechswöchigen Feldforschung in der St. Josephspflege in Mulfingen wird Justins Gleichsetzung von Erziehbarkeit und gesellschaftlicher Anpassungsfähigkeit sehr deutlich. Auch hier liegt dem Bewertungsschema für die Untersuchungen das Muster der (klein-)bürgerlichen Idylle zugrunde. Neben den Beobachtungen, die sie im Heimalltag anstellte und die sich in ihrem Fokus immer um die Tugenden Zuverlässigkeit, Fleiß, Lernfähigkeit, Ehrlichkeit, Ordnungsstreben, Sauberkeit drehten, veranstaltete sie u.a. ein Wettkartoffelernten, bei dem sie für die Sieger Geldpreise aussetzte. Die Sinti-Kinder gewannen.³² Auch die anderen

²⁹ zit. nach Meister 1987, S. 25. Es gibt dazu leider keine Quellenmaterialien, die dies belegen könnten, aber die chronologische Abfolge sowie die Tatsache, dass keine Vereinigung der Kinder mit ihren Familien erfolgte und diese als geschlossene Gruppe in das KZ Auschwitz deportiert wurden, legen die Vermutung einer „Zurückbehaltung für die Wissenschaft“ dieser Kinder nahe. Vgl. dazu auch Gilsenbach 1993, S. 117.

³⁰ Vgl. Justin 1944. Die beiden Schriften sind identisch. Der Dissertationsschrift ist lediglich auf Seite 1 Eva Justins Lebenslauf samt ihrem wissenschaftlichen Werdegang beigegeben. Vgl. Justin 1943.

³¹ Vgl. Gilsenbach 1993, S. 97 ff.; Krausnick 2001. Die Geschichten der Opfer und ihrer Familien ist weitgehend dokumentiert. Dieser Ausschnitt der nationalsozialistischen Verfolgungsgeschichte der Sinti und Roma ist insgesamt gut belegt. Sie ist Teil der ständigen Ausstellung des Zentralrates Deutscher Sinti und Roma. Es gibt einen Dokumentarfilm dazu sowie ein Jugendbuch, das in Schulen behandelt wird. Vgl. dazu www.zentralrat.sintiund-roma.de.

³² Im Heim lebten neben den Sinti-Kindern, Jenische und deutsche Kinder und Jugendliche. Vgl. Meister 1987. Jenische ist die Fremd- und Selbstbezeichnung einer europäischen Bevölkerungsguppe, die sich traditionell als Fahrende verstehen, eigenes Brauchtum und eine eigene Sprache pflegen und ethnisch nicht zu den Sinti und Roma gehören. Auf international

Tests, z.B. Intelligenztests, absolvierten sie gut. Die Klassenbeste der St. Josefspflege war ein Sinti-Mädchen. Diese für die Sinti-Kinder und Sinti-Jugendlichen so positiven Ergebnisse erklärt Justin folgendermaßen:

„Wir sehen daraus, daß Zigeuner durch geschickte und konsequente Erziehung fähig sind, etwas geordnet zu tun, ebenso wie sie beim Kartoffellesen fleißig sein konnten. Es muß nur geübt sein und ein Druck dahinter stehen: der Wille eines Stärkeren oder der eigene Wunsch nach einem greifbaren Gewinn.“³³

Auch für die sozialen Verhaltensweisen der Sinti kannte Justin überwiegend positive Kritik und hatte erkennbar Schwierigkeiten, diese Forschungsergebnisse in die Gesamtlogik ihrer Arbeit einzugliedern. Beispielsweise ist sie nach einem experimentellen Ausflug in die nähere ländliche Umgebung gemeinsam mit fünf ihrer männlichen Probanden ohne Zweifel tief beeindruckt von deren Hilfsbereitschaft, Umsichtigkeit, Zuverlässigkeit und Rücksichtnahme. Eine Entwertung dieser Eigenschaften gelingt ihr nur durch die Ethnisierung dieser Verhaltensweisen, die sie als „typisch zigeunerisch“ einstuft. Zusammenfassend resümiert sie:

„In ihren sozialen Beziehungen zeigten sie echte *G r u p p e n b i l d u n g* (Anerkennung des Intelligentesten und Unterordnung), *H i l f s b e r e i t s c h a f t* und *R ü c k s i c h t n a h m e* (gegenüber einem Erwachsenen), keine unbedingte *Z u v e r l ä s s i g k e i t* gegenüber einem Deutschen (Schweigeversprechen) trotz guter *K o n t a k t f ä h i g k e i t*!“³⁴

Die visuellen Zeugnisse von Justins Forschungen in Muldingen beeindrucken und irritieren zugleich.³⁵ Es wurden sowohl Porträtfotografien also auch Forschungsfilme angefertigt. Nicht zweifelsfrei geklärt werden konnte, ob Eva Justin selbst fotografierte und filmte. Mit hoher Wahrscheinlichkeit wa-

politischer Ebene werden sie und andere ähnliche Gruppen unter der Bezeichnung *travellers* zusammengefasst. Vgl. u.a. Lucassen 1993.

³³ Justin 1944, S. 65.

³⁴ Vgl. Justin 1944, S. 62.

³⁵ Die der Dissertation beigegebenen Fotografien werden im Folgenden methodisch als eine Serie behandelt und seriell-ikonografisch interpretiert. Vgl. Pilarczyk/Mietzner 2005. Sie sind seriell verbunden durch mehrere Kategorien: Zeitpunkt, Ort, Fotograf/in, Abgebildete, Herstellungs- und Gebrauchskontext. Als vergleichende Referenzserie dienen die Fotografien der Rassenhygienischen Forschungsstelle, die genealogische Zusammenhänge darstellen (alle untersuchten Fotografien finden sich in BArch R165/191). Insbesondere diese Fotografien aus der Arbeit der Rassenhygienischen Forschungsstelle beeindrucken Forscher/innen immer wieder und bieten Anlass zu näherer Untersuchung. So betrachtete sie u.a. Ulrich Hägele im Rahmen seiner Abhandlung zur Rolle von Fotografie innerhalb der rassenwissenschaftlichen Forschungen in der Zeit des Nationalsozialismus. Vgl. Hägele 1989. Ebenso interessierten sie Eve Rosenhaft in ihrem Beitrag zur forscherschen Praxis der Rassenhygienischen Forschungsstelle. Vgl. Rosenhaft 2007.

ren die Akteure jedoch Mitarbeiter/innen der Rassenhygienischen Forschungsstelle.³⁶

Fünfzehn Porträt-Fotografien von Sinti-Kindern aus Mulfingen veröffentlichte Justin in ihrer Dissertation. Sie sind im Abschnitt der Deskription ihrer Feldforschung im Kinderheim platziert. Die sechs Jungen und sechs Mädchen wurden frontal, im Halbprofil und Seitenprofil aufgenommen. Bei allen Aufnahmen ist der Hintergrund diffus und nicht bestimmbar. Die Abgebildeten sind individuell gekleidet. Bei den Mädchen gibt es modische Accessoires wie Ketten und Haarklemmen. Ein Junge hält eine Blume in der Hand. Die Schwarz-Weiß-Aufnahmen im typischen Porträtformat sind ausgesprochen professionell und bestechen durch ihre Nähe von Fotografierenden und Fotografierten. Offen und herzlich schauen die hier abgebildeten Sinti-Kinder/Jugendlichen in die Kamera, sie lächeln, zum Teil verschmitzt und spielerisch, die Blicke sind vertrauensvoll (vgl. Abb. 1 und 2).



Abb. 1



Abb. 2

Schon die Wahl von Porträtaufnahmen bezeugt die tendenzielle Individualisierung und persönliche Annäherung, aber auch ihre fotografische Umsetzung bekräftigt diesen Eindruck. Diese Fotografien bieten den Abgebildeten Raum für Selbstausdruck und Selbstpräsentation. Insgesamt wird mit der Aufnahmesituation durch die Abgebildeten selbstbewusst und kreativ umgegangen (Abb. 3).

³⁶ Vgl. Hägele 1998; Krausnick 2001.



Abb. 3

Selbst die seitlichen Porträtaufnahmen, die in ihrer Inszenierung anthropologische, volkskundlerische und kriminalistische Aufnahmeverfahren tradieren, scheinen so diesem Charakter enthoben. Auch sie wirken trotz ihrer recht strengen, gar angestregten Choreographie (der Kopf ist zur Seite gewandt, obwohl der Oberkörper nicht unbedingt dieses Abwenden mitträgt, der Blick geht von der Kamera weg) gelöst und offen (Abb. 4 und 5).



Abb. 4



Abb. 5

Bei allen in der Dissertation abgebildeten Fotografien beteiligten sich die Abgebildeten aktiv am Geschehen und erscheinen nicht in einer passiven Rolle, wie bei den anderen Aufnahmen der Rassenhygienischen Forschungsstelle, die als Vergleichsserie herangezogen die Besonderheit der Mulfingen-Fotografien augenfällig machen. Hier sind die Köpfe eingeeengt, die Blicke gesenkt oder oftmals emotionslos, ja leer (Abb. 6). Die hier Abgebildeten verweigern sich eher der fotografischen Situation und versuchen, nichts von sich preiszugeben, sind in sich selbst zurückgezogen. Die Fotografien werden zum Medium der Abwehr.

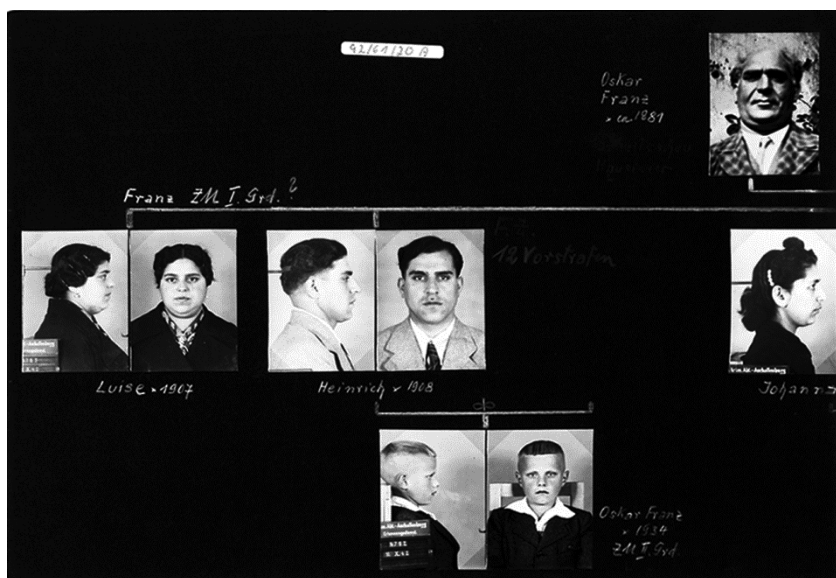


Abb. 6

Analog zu den Fotografien aus der Feldforschung verhält es sich mit den Farbfilmaufnahmen aus Mulfingen. Diese zeigen die Kinder beim Äpfel pflücken, bei Kreistänzen mit den Schwestern auf dem Hof, beim Kartoffelschälen, Schuhputzen und bei Geschicklichkeitsspielen. Zumeist wurde von oben, wahrscheinlich aus einem Fenster gefilmt. Die Kinder versammeln sich fröhlich winkend, hüpfend, tanzend und posierend vor der Kamera. Es gibt keinerlei Anzeichen von Berührungsängsten mit der modernen Technik oder Misstrauen gegenüber der Person hinter der Kamera. Bei den gefilmten Geschicklichkeitsspielen ließen sich die Protagonisten von der Kamera in keiner Weise aus der Ruhe bringen – konzentriert und gelassen gingen sie ihrer

Beschäftigung nach. Auch bei diesen Aufnahmen begegnen uns wieder offene, vertrauensvolle, fröhlich-freundliche Blicke in die Kamera.

Diese individualisierende und emphatisch vertrauensvolle Sicht auf die Kinder, die sich in den Blicken der Kinder widerspiegelt, korreliert mit der Tatsache, dass Justin scheinbar versuchte, einen – in ihrer Position – ungewöhnlichen Perspektivwechsel vorzunehmen, und um Verständnis für die sozialen und psychischen Lebensumstände der Sinti-Kinder in der Fürsorgeerziehung rang. Zum einen stellte sie fest, dass viele Kinder gar nicht aufgrund von Verwahrlosung in Obhut genommen wurden, sondern lediglich aufgrund der Lebensweise ihrer Eltern (mobiles Gewerbe, mobile Unterkünfte, Leben im Familienverband etc.). Damit entkräftete sie ein dominantes Zigeuner-Stereotyp, nämlich das des verantwortungslosen, ungepflegten, somit „asozialen Zigeuners“. ³⁷ Zum anderen reflektierte sie die Probleme der interkulturellen Begegnung, wenn Sinti-Kinder in deutsche Pflegefamilien kamen, indem sie die sprachlichen und kulturellen Barrieren ausführlich schildert. Ja, sie stellte sogar einen allgemeinen gesellschaftlich etablierten Antiziganismus fest, indem sie formuliert: „Immer hören sie das gefürchtete und schimpfliche Wort ‚Zigeuner‘. Das Leben eines Zigeunerkindes unter Deutschen ist zuerst nur Bedrücktsein und Furcht und Lauer.“ ³⁸ Diese im wissenschaftlichen Sinne um Objektivität bemühte Deskriptionen von Lebensumständen und deren zum Teil verständnisvollen Deutungen Justins werden jedoch immer wieder durch kürzere Passagen und zum Teil nur einen Satz in eine eindeutige Gegenrichtung gelenkt. Regelmäßig beharrte Justin in ihrer Dissertationsschrift darauf, dass soziale und psychische Probleme im „Wesen der Zigeuner, in ihrer Rasse“ ihre „wahre“ Ursache hätten.

Justins Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Zunächst resümierte Justin, dass die Fürsorgeerziehung bei „Zigeunern“ und „Zigeunermischlingen“ versagt habe. Der überwiegende Teil der Zöglinge passe sich nicht der bürgerlichen Gesellschaft an, gehe entweder zurück zu seiner Herkunftsfamilie oder vermische sich mit so genannten Asozialen und Kriminellen. Die wenigsten Probleme für die Gesellschaft gäbe es dann, wenn „Zigeuner“ in ihrer Herkunftsfamilie belassen würden und traditionell aufwüchsen. Und so schrieb sie im Einklang mit der damals herrschenden rassenideologischen Lehre, „[...] daß durch Umwelteinflüsse, durch Erziehung und durch Strafen das schon vor der Geburt festgelegte Erbschicksal

³⁷ Zu Stereotypen und Zigeunerbildern vgl. u.a. Giere 1996, Solms/Strauß 1995, Uerlings/Patrut 2008 sowie Bogdal 2011.

³⁸ Justin 1944, S. 70.

dieser Menschen nicht geändert werden kann.“³⁹ Ihre Schlussfolgerungen und Vorschläge für einzusetzende sozialpolitische und polizeiliche Maßnahmen lauten:⁴⁰

1. Abschaffung der Fürsorge für „Zigeunerkinder“. Sie sollen in ihrer traditionellen Umgebung aufwachsen. Diejenigen, die trotzdem der Fürsorge bedürfen, weil sie zu stark verwahrlost oder kriminell sind, sollen in polizeilichen Gewahrsam genommen werden.
2. Kriminelle oder asoziale „Zigeuner“, die in deutschen Verhältnissen leben, sollen den rassenpolitischen Bestimmungen unterliegen, wie diejenigen, die noch im traditionellen Familienverband leben.
3. Diejenigen, die angepasst leben, sollen von den rassenpolitischen Bestimmungen ausgenommen werden, jedoch:

„Wenn man diesen wenigen, von uns erzogenen und sozial angepaßten Zigeunern und Zigeunermischlingen zweckmäßiger- und gerechterweise ein Verbleiben in ihren bisherigen Wohn- und Arbeitsverhältnissen zubilligen will, so muß man doch vom rassenhygienischen Standpunkt eine Unfruchtbarmachung dieser Menschen fordern. [...] Das deutsche Volk braucht zuverlässige und strebsame Menschen und nicht den zahlreichen Nachwuchs dieser unmündigen Primitiven.“⁴¹

Fazit

Justins Dissertation bewegt sich in den rassenideologischen Denk- und Deutungsmustern der fachlichen Diskurse von medizinischer Anthropologie, empirischer/pädagogischer Psychologie und einem Alltagsverständnis von zeitgenössischer Pädagogik und Erziehungswissenschaft, die mit dem allgemeinen gesellschaftlichen Modernisierungsschub ab 1890 populär wurden. Die universelle Idee der unbegrenzten Bildsamkeit eines jeden Menschen wurde abgelöst durch die Kategorisierung von Kindern nach ihren „Kinderfehlern“, ihrer Begabung und eben den Grenzen ihrer Bildungs- und damit auch Erziehungsfähigkeit.⁴² Eine biologische bzw. biologistische Bestimmung von Unerziehbarkeit sowie die Folgen für die „Volksgemeinschaft“ wurden in der wissenschaftlichen und politischen Öffentlichkeit immer offener diskutiert.⁴³ Gerade für gesellschaftliche Gruppen, die keine Lobby hatten, wie von Wohlfahrt lebende Familien, chronisch kranke und behinderte Menschen und Delinquenten wurden damit zunehmend die Frage ihrer Bildungsfähigkeit und nach dem „Nutzen“ ihrer Beschulung und Ausbildung

³⁹ Ebd., S. 119.

⁴⁰ Vgl. ebd., S. 119-121.

⁴¹ Justin 1944, S. 120 f.

⁴² Vgl. Tenorth 2006.

⁴³ Vgl. Schäfer 2009.

gestellt sowie die eugenische Diskussion um ihre Sterilisation bis hin zu Gedanken an Euthanasie vorangetrieben.⁴⁴ Die spezifisch deutsche Ausprägung der Eugenik als Rassenhygiene erfreute sich seit 1900 einer zunehmenden und breiten Akzeptanz in Medizin, Biologie, Psychiatrie, Soziologie und Sozialarbeit.⁴⁵ „Brauchbarkeit“ von Menschen wurde zu einer gängigen Kategorie – gesamtgesellschaftlich und ebenfalls in speziellen Feldern der Pädagogik wie der Sozialpädagogik und Heilpädagogik. In die Ideologie des nationalsozialistischen Erziehungsstaates ließen sich solche Entwicklungen mühelos einpassen⁴⁶ und zuspitzen, wie u.a. schon früh in dem „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ vom 14. Juli 1933 und der sodann erfolgten Ermordung behinderter und kranker Menschen. Prominente Kinder- und Jugendpsychiater, Heilpädagogen und Erzieher verschrieben sich der Rassenhygiene und befürworteten vor und nach 1933 ohne ethische oder gar religiöse Bedenken – auch die zwangsweise – Sterilisation ihrer Zöglinge.⁴⁷ Das Paradigma des Erziehungs- und Bildungsbegriffes von Justin ist demnach, um auf die eingangs gestellte Frage nach Kontinuitäten vs. Diskontinuitäten ihrer Arbeit im zeitgenössischen Wissenschaftskontext zurückzukommen, durchaus zeitgemäß, wenn auch nicht unbedingt genuin nationalsozialistisch.⁴⁸ Die Adaptionsmöglichkeit der zeitgenössischen Konzepte für die nationalsozialistische Rassenideologie zeigen sich bei ihr jedoch sehr deutlich: die Idee der Erziehung oder Umerziehung wurde rassistisch pervertiert und die Selektion nach Erziehungsfähigen und Nichterziehungsfähigen resp. Anpassungsfähigen und Nichtanpassungsfähigkeiten entschied über die gesellschaftliche In- bzw. Exklusion. Zudem radikalisierte Justin diese Idee mit ihrer Forderung nach Sterilisation selbst der für angepasst Erklärten. Sie schloss damit an die gängigen rassenhygienischen Diskurse an und bestätigte nachdrücklich die Linie ihres Doktorvaters und Vorgesetzten Robert Ritter, indem sie allein die ethnische Zugehörigkeit und somit die erbbiologische Anlage zum Sterilisationsanlass erklärte.

⁴⁴ Vgl. Kaiser/Nowak/Schwartz 1992.

⁴⁵ Vgl. Tanner 2007.

⁴⁶ So argumentierte u.a. die Sonderschullehrerin Frieda Buchholz in der Zeit des Nationalsozialismus für „ihre Hilfsschüler“ mit deren gesellschaftlicher „Brauchbarkeit“. Auf die Kontroversen, die sich um diese Person und um die Historiographie der Sonderschule von 1933–1945 generell entwickelt haben, kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Vgl. dazu Ellger-Rüttgardt 2007; Hänsel 2006 u. 2008 sowie Hänsel 2012.

⁴⁷ Vgl. Hänsel 2008; Ellger-Rüttgardt 2007; Schäfer 2009; Harten/Neirich/Schwerendt 2006.

⁴⁸ Ohne sich explizit auf den deutschen ‚Klassiker‘ der medizinisch-anthropologischen Rassenhygiene, Fritz Lenz, zu beziehen, werden hier jedoch unschwer dessen Denk- und Forschungshorizonte in Hinblick auf Erziehbarkeit deutlich. Lenz propagierte in seiner Schrift „Über die biologischen Grundlagen der Erziehung“ schon 1925 erbbiologische Determinanten der Grenzen von Erziehung. Vgl. Lenz 1925.

Seit dem Zeitalter der Aufklärung waren auch die „Zigeuner“ zu stigmatisierten Objekten von gesellschaftlichen Erziehungsamitionen geworden. Der Aufklärer Moritz Grellmann attestierte 1783 in Anlehnung an Herders mentalitätsgeschichtliches Konzept des „Volksgeistes“ Sinti und Roma einen Ursprungscharakter, der nur mit einer gesellschaftlichen Beeinflussung über mehrere Generationen hinweg veränderbar wäre und eröffnete damit die wissenschaftlichen und politischen Diskurse zu Veränderbarkeit resp. Erziehbarkeit und damit auch der gesellschaftlichen Integration von sogenannten Zigeunern in Europa.⁴⁹ Diese changierten bis in das 20. Jahrhundert hinein zwischen den Polen der Assimilation/Integration und der unterschiedlich begründeten Deklaration von deren Unmöglichkeit. Die Anlage von Justins Dissertation zeigt, um nun die zweite eingangs gestellte Frage zu beantworten, eine erstaunliche Beharrungskraft dieser Konzepte selbst unter nationalsozialistischer Herrschaft, denn auch hier ging es wiederum um Anpassungs- und Bildungsfähigkeit und um die Frage der gesellschaftlichen Integration.⁵⁰ Deutlich illustriert dies der Vergleich im Umgang mit anderen ethnischen Gruppen. Bei jüdischen Kindern z.B. war rassenideologisch umstandslos klar, dass diese niemals ethnisch deutsch oder in diesem Sinne (um)erziehbar werden könnten.⁵¹ Bemerkenswert ist weiterhin, dass ihr Doktorvater Robert Ritter eine solche Arbeit betreute, obwohl er selbst, wie oben erwähnt, scheinbar mit diesem Thema abgeschlossen hatte. An dieser Stelle wäre zu fragen, ob sich Eva Justin tatsächlich reibungslos ihrem Vorgesetzten unterordnete.

Mit Blick auf die dritte eingangs gestellte Frage nach der Verstrickung deutscher Wissenschaftler/innen in nationalsozialistische Täterschaft lässt sich gerade in der Person Eva Justin samt ihrer Forschungen eine neue Qualität konstatieren. Ethnografische (tsiganologische) und rassenwissenschaftliche Forschungen zu Sinti und Roma zeichneten sich seit ihrem Beginn durch ein nahes Verhältnis von Forschern und Beforschten aus, sehr oft begaben sich die Forscher/innen direkt ins „Feld“, lebten mit den Beforschten, doch keiner hat in dieser Form einer Vernichtungspolitik gegenüber Sinti und Roma in die Hände gespielt.⁵² Justin verkörperte hingegen einen Typus nationalsozialistischer Täter(innen)schaft, der die Nachfolgenerationen besonders ratlos hinterlässt. War sie eine aggressive Antiziganistin, von Hass getrieben, wenn

⁴⁹ Vgl. Zimmermann 2007, S. 33 ff.

⁵⁰ Auch wenn sie mit ihrer Arbeit versucht, einen „Schlusspunkt“ unter diese Frage zu setzen.

⁵¹ So geht es in Hinblick auf die „Judenfrage“ in den rassenhygienisch-pädagogischen Schriften ab 1933 nicht um Erziehungs- oder Beschulungsfragen in Hinblick auf jüdische Schüler und Schülerinnen, sondern vor allem um didaktische Unterrichtsmaterialien zur rassenideologischen und antisemitischen Indoktrination der „Volksgemeinschaft“. Vgl. Harten/Neirich/Schwerendt 2006, S. 84.

⁵² Vgl. Rosenhaft 2007.

wir uns ihr Bemühen um die Einnahme der Perspektive der Minderheit und ihre zwischenmenschlichen Annäherungen an ihre „Forschungsobjekte“ vor Augen führen?⁵³ Insbesondere die visuellen Zeugnisse (Fotografien und Filme) aus Mulfingen, die deutlich von einem Vertrauensverhältnis zwischen Forscherin und Beforschten sprechen, scheinen dem zu widersprechen.⁵⁴ Aber auch die scharfe Diskrepanz zwischen ihren beschriebenen Forschungsergebnissen und den daraus gezogenen Schlussfolgerungen hinterlassen Fragen, denn dieser Widerspruch zieht sich durch die gesamte Dissertationschrift. „Erziehbarkeit“ wurde bei Justin zu einem Argument, das soziale Anpasstheit versprach und damit die Inklusion in die neu verfasste „Volksgemeinschaft“ – im selben Atemzug jedoch wurde dieses Argument wieder entwertet und Justin erklärte sich in ihrem Fazit als rassistische Nationalsozialistin, womit sie den Kreis zu ihrem Vorwort schloss, in welchem sie offen einen politischen Anspruch und ein rassenideologisches Bekenntnis formulierte:

„Möge die Arbeit [...] ein kleiner Beitrag zur Klärung der Asozialenfrage sein und dem Gesetzgeber eine weitere Unterlage für die kommende rassenhygienische Regelung bieten, die das weitere Einfließen minderwertigen, primitiven Erbgutes in den deutschen Volkskörper unterbinden wird.“⁵⁵

Justins Referenzrahmen war zweifellos die nationalsozialistische Rassenideologie- und -politik, die sie vorbehaltlos unterstützte, und das nicht nur auf dem Papier, sondern auch mit ihrer Tätigkeit in der Rassenhygienischen Forschungsstelle, innerhalb derer sie mithilfe Sinti und Roma aufzuspüren, um sie der Deportation in ein Konzentrationslager und/oder der Zwangssterilisation zuzuführen. Sie gehört zu jenen „Weltanschauungstätern“, deren moralische „Entgrenzung“ (Wildt) selbst nach Ende der nationalsozialistischen Herrschaft noch nachwirkte und in der eigenen Rückschau mit scheinbar normativen Grundsätzen gerechtfertigt wurde. Am 4. September 1963 schrieb Eva Justin an den so genannten Zigeuner-Pfarrer Althaus:

⁵³ Sie erlernte sogar die Sprache der Sinti und Roma, um ihr Vertrauen zu gewinnen und an begehrte Informationen zu erlangen, sie ging soweit, die von ihr Beforschten in ihre Wohnung einzuladen, zu bewirten und übernachten zu lassen, wie Otto Rosenberg in seiner lebensgeschichtlichen Erzählung berichtet. Vgl. Rosenberg 1998, S. 25 ff.

⁵⁴ Auch für Eve Rosenhaft sind diese Fotografien kaum als typisch rassenkundlich einzuordnen. Justin ist insgesamt für sie eine ambivalente Gestalt, in deren Dissertationstext Rosenhaft romantisch-erotische Einfärbungen zu erkennen meint. Vgl. Rosenhaft 2007, S. 346 f.

⁵⁵ Justin 1944, S. 5. Ein explizites und auch in den Dokumenten schon als solches bezeichnetes „Zigeunergesetz“ wurde in der Zeit des Nationalsozialismus nicht mehr verabschiedet, wohl aber maßgeblich von Robert Ritter und der Rassenhygienischen Forschungsstelle in den Grundzügen entworfen und in der Umsetzung vorangetrieben. Vgl. Zimmermann 1996.

„Mit unseren Vorschlägen für eine Lösung der Zigeunerfrage meinten wir nicht die Pläne der extremen Nationalsozialisten, die die Zigeuner vernichten wollten.“ [...] „Das, was ich erforschte, sind ja Tatsachen, die auch heute noch gelten. Aber meine Deutung und die darin verwurzelten Vorschläge zur Besserung ihrer Verhältnisse waren falsch. Weil ich nur naturwissenschaftlich und human dachte, verstand ich vom Gesetz Gottes nichts und den Folgen der Sünde.“⁵⁶

Demnach bleiben einige Fragen offen und warten die aufgestellten Thesen auf ihre Bestätigung, Korrektur oder Verwerfung. Ob beispielsweise der spezifische Täterinnentypus einer Eva Justin tatsächlich haltbar ist, kann nur anhand breiterer, vor allem biografisch/kollektivbiografisch-generationell und institutionell angelegter, Forschung belegt werden. Mir scheint jedoch eine klare Spezifik vorzuliegen: Die Gleichzeitigkeit von persönlicher Beziehung zu den potentiellen Opfern, karriereorientierter Forschung und rassistischen Vernichtungsgedanken. Unterwarf sich Justin in ihrem Karrierestreben einem ideologischen Dogma und/oder dominierte die Weltanschauung die zwischenmenschlichen Erfahrungen? Gesichert ist: Für ihre berufliche Karriere opferte sie Menschen.

Verfolgung, Zwangssterilisation, Folter und 500.000facher Mord bildeten die traurigen Höhepunkte der staatlichen Verfolgung einer Minderheit.⁵⁷ Diese menschenverachtenden bis mörderischen Pläne hatte Eva Justin in der Verquickung von Forschung und nationalsozialistischer Rassenlehre implizit und explizit befördert. Dass sie damit eine antiziganistische und letztlich tödliche Politik bekräftigte und unterstützte, war offensichtlich nach 1945 schwer nachweisbar. Ein Ermittlungsverfahren am Landgericht Frankfurt am Main gegen Eva Justin wurde 1961 fallengelassen. Ihren Dokortitel konnte sie weiter führen. Ab 1. März 1948 arbeitete Justin als Kriminal- und Kinderpsychologin beim Gesundheitsamt der Stadt Frankfurt am Main. In den 1950er Jahren war sie Leiterin einer Erziehungsberatungsstelle des Frankfurter Jugendamtes. Aufgrund der Ermittlungen gegen sie, enthob die Stadt sie dieser Tätigkeit. Unbegreiflicherweise war sie jedoch noch Anfang der 1960er Jahre im Auftrag des Sozialdezernats der Stadt Frankfurt an der Erfassung von Sozialdaten im „Feld Wohnwagenstandplatz Bonames“ beteiligt, auf dem zu diesem Zeitpunkt auch Sinti lebten.⁵⁸ Für die überlebenden Sinti und Roma

⁵⁶ BArch Koblenz, Abt. Lichterfelde, ZSG 142/63 1.923.

⁵⁷ Zur nationalsozialistischen Verfolgung und Ermordung der europäischen Sinti und Roma siehe Zimmermann 1996.

⁵⁸ Vgl. Gilsenbach 1993, S. 118 ff. sowie http://www.ffmhist.de/ffm3345/portal01/portal01.php?ziel=t_ak_ritter_justin (01.08.2012, Internetportal „Frankfurt am Main 1933-1945“ der Stadt Frankfurt am Main, Redaktion: Lutz Becht, Institut für Stadtgeschichte, Dr. Ernst Karpf, Monica Kingreen, Fritz Bauer Institut, Michael Lenarz, Jüdisches Museum Frankfurt) Kurzbiografie Eva Justin siehe Harten/Neirich/Schwerendt 2006, S. 409.

war damit ein Bruch in Bezug auf die Strukturen, Personen und Techniken der nationalsozialistischen Verfolgung nicht erkennbar.

Quellen und Literatur

Gedruckte Quellen

- Lenz, Fritz (1925): Über die biologischen Grundlagen der Erziehung. München.
- Justin, Eva (1944): Lebensschicksale artfremd erzogener Zigeunerkinder und ihrer Nachkommen. (Veröffentlichungen aus dem Gebiete des Volksgesundheitsdienstes. Schriftenreihe aus dem Arbeitsgebiet der Abteilung Volksgesundheit des Reichsministeriums des Innern. LVII. Band – 4. Heft). Berlin.
- Ritter, Robert (1937): Ein Menschenschlag. Erbärztliche und erbgeschichtliche Untersuchungen über die – durch zehn Geschlechterfolgen erforschten – Nachkommen von „Vagabunden, Jaunern und Räubern“. Leipzig.

Ungedruckte Quellen

- Justin, Eva (1943): Lebensschicksale artfremd erzogener Zigeunerkinder und ihrer Nachkommen: Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades. Berlin.
- Brief von Eva Justin an Pfarrer Althaus vom 4. September 1963, 2 Seiten (BArch ZSg 142/63, 1.923).
- Fotografien des Bestandes der Rassenhygienische Forschungsstelle (BArch R 165/191).
- Forschungsfilm der Rassenhygienischen Forschungsstelle im Filmarchiv des Bundesarchivs.

Literatur

- Ayaß, Wolfgang/ Gilsenbach, Reimer/ Körber, Ursula/ Scherer, Klaus/Wagner, Patrick/Winter, Mathias (1988): Feinderklärung und Prävention. Kriminalbiologie, Zigeunerforschung und Asozialenpolitik. Berlin.
- Berg, Christa (Hg.) (1988): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. V: 1918-1945. München.
- Bogdal, Klaus-Michael (2011): Europa erfindet die Zigeuner. Eine Geschichte von Faszination und Verachtung. Berlin.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2007): Geschichte der Sonderpädagogik: Eine Einführung. Stuttgart.
- Giere, Jacqueline (Hg.) (1996): Die gesellschaftliche Konstruktion des Zigeuners: Zur Genese eines Vorurteils. Frankfurt am Main/New York.
- Gilsenbach, Reimar (1993): Oh Django, sing deinen Zorn. Sinti und Roma unter den Deutschen. Berlin.
- Fings, Karola (2007): Die „gutachterlichen Äußerungen“ der Rassenhygienischen Forschungsstelle und ihr Einfluss auf die nationalsozialistische Zigeunerpolitik. In: Zimmermann, Michael (Hg.): Zwischen Erziehung und Vernichtung. Zigeunerpolitik und Zigeunerforschung im Europa des 20. Jahrhunderts. Stuttgart, S. 425-459.
- Harten, Hans-Christian, Uwe Neirich, Matthias Schwerendt (2006): Rassenhygiene als Erziehungsideologie des Dritten Reichs. Bio-bibliographisches Handbuch. Berlin.
- Hägele, Ulrich (1989): Der zerstörte Blick. Fotografie im Dienste unmenschlicher Wissenschaft. In: Hägele, Ulrich (Hg.): Sinti und Roma und Wir. Ausgrenzung, Internierung und Verfolgung einer Minderheit. Tübingen, S. 95-124.
- Hänsel, Dagmar (2008): Karl Tornow als Wegbereiter der sonderpädagogischen Profession. Die Grundlegung des Bestehenden in der NS-Zeit. Bad Heilbrunn.

- Hänsel, Dagmar (2006): Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer. Bad Heilbrunn.
- Hänsel, Dagmar (2012): Quellen zur NS-Geschichte der Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 2, S. 242-261.
- Henke, Josef (1993): Quellenschicksale und Bewertungsfragen. Archivische Probleme bei der Überlieferungsbildung zur Verfolgung der Sinti und Roma im Dritten Reich. In: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte 41, S. 62-77.
- Kaiser, Jochen-Christoph, Kurt Nowak, Michael Schwartz (1992): Eugenik, Sterilisation, „Euthanasie“. Politische Biologie in Deutschland. 1895-1945. Eine Dokumentation. Berlin.
- Keim, Wolfgang (1995): Erziehung unter der Nazidiktatur. Bd. 1: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung. Darmstadt.
- Keim, Wolfgang (1997): Erziehung unter der Nazidiktatur. Bd. 2: Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust. Darmstadt.
- Krausnick; Michail (2001): Auf Wiedersehen im Himmel. Die Geschichte der Angela Reinhardt. München.
- Lucassen, Leo (1993): A Blind Spot: Migratory and Travelling Groups in Western European Historiography. In: International Review of Social History 32, 209-235.
- Luchterhandt, Martin (2007): Robert Ritter und sein Institut: Vom Nutzen und Benutzen der „Forschung“. In: Zimmermann, Michael (Hg.) (2007): Zwischen Erziehung und Vernichtung. Zigeunerpolitik und Zigeunerforschung im Europa des 20. Jahrhunderts. Stuttgart. S. 321-328.
- Meister, Johannes (1987): Die „Zigeunkinder“ von der St. Josefspflege in Mulfingen. In: 1999 – Zeitschrift für Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts 2, S. 14-51.
- Pilarczyk, Ulrike/ Mietzner, Ulrike (2005): Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn.
- Rose, Romani (Hg.) (1987): Bürgerrechte für Sinti und Roma. Das Buch zum Rassismus in Deutschland. Heidelberg.
- Rosenhaft, Eve (2007): Wissenschaft als Herrschaftsakt: Die Forschungspraxis der Ritterschen Forschungsstelle und das Wissen über Zigeuner. In: Zimmermann, Michael (Hg.): Zwischen Erziehung und Vernichtung. Zigeunerpolitik und Zigeunerforschung im Europa des 20. Jahrhunderts. Stuttgart, S. 329-353.
- Rosenberg, Otto (1998): Das Brennglas. Frankfurt/Main.
- Schäfer, Wolfram: Fürsorgeerziehung im Nationalsozialismus. „Bewahrung“ und „erbbiologische Aussiebung“ von Fürsorgezöglingen. Erweiterte Fassung eines Vortrags in der Gedenkstätte in Cuxhaven am 22.02.2000 (<http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/2000/0005/0005.ps> 22.07.2009)
- Scholtz, Harald (1985): Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen.
- Solms, Wilhelm/ Strauß, Daniel (Hg.) (1995): Zigeunerbilder" in der deutschsprachigen Literatur. Heidelberg.
- Strauß, Daniel (Hg.): Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma. Dokumentation und Forschungsbericht. Marburg 2011.
- Tanner, Jakob (2007): Eugenik und Rassenhygiene in Wissenschaft und Politik seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert: Ein historischer Überblick. In: Zimmermann, Michael (Hg.): Zwischen Erziehung und Vernichtung. Zigeunerpolitik und Zigeunerforschung im Europa des 20. Jahrhunderts. Stuttgart, S. 109-121.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2003): Pädagogik der Gewalt. Zur Logik der Erziehung im Nationalsozialismus. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 9, S. 7-36.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: Raphael, Lutz/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte. München, S.497-520.

- Tenorth, Heinz-Elmar (2008): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/München.
- Zimmermann, Michael (1996): Rassenutopie und Genozid. Die nationalsozialistische „Lösung der Zigeunerfrage“. Hamburg.
- Zimmermann, Michael (Hg.) (2007): Zwischen Erziehung und Vernichtung. Zigeunerpolitik und Zigeunerforschung im Europa des 20. Jahrhunderts. Stuttgart.
- Uerlings, Herbert/Patrut, Iulia-Karin (Hg.) (2008): ‚Zigeuner‘ und Nation. Repräsentation - Inklusion - Exklusion. Frankfurt am Main.
- Wildt, Michael (2003): Generation des Unbedingten. Das Führungskoprs des Reichssicherheits-hauptamtes. Hamburg.
- Wippermann, Wolfgang: Wie die Zigeuner. Antisemitismus und Antiziganismus im Vergleich. Berlin 1997.

Archiv

Bundesarchiv Koblenz, Abteilung Lichterfelde (BArch)

Bildnachweise

Abb. 1 – 6 aus BArch R 165/191

Anschrift der Autorin

Dr. Jane Schuch
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Erziehungswissenschaften
Abteilung Historische Bildungsforschung
Unter den Linden 6, 10099 Berlin
E-Mail: jane.schuch@hu-berlin.de

Inetta Nowosad / Katarzyna Kochan

Bildungswandel in Polen 1918 bis 1989 am Beispiel der Entwicklung des Lehrerbildes und der Lehrerforschung

Ziel des Beitrages ist es, grundlegende Probleme und Tendenzen der polnischen Bildungsgeschichte im 20. Jahrhundert exemplarisch herauszuarbeiten. Diese Entwicklungen waren unauflöslich mit dem Entstehen des polnischen Staates seit Erreichung der Unabhängigkeit 1918 verwoben und nach 1945 eng mit den Entwicklungen der anderen sozialistischen Staaten im Machtbereich der Sowjetunion verknüpft. Seine Spezifik gewann die polnische Bildungsgeschichte bis zum Ende der Ost-West-Konfrontation 1989 und speziell die Geschichte der Auffassungen über die Rolle und Bedeutung des Lehrers ebenso aus der nationalen Tradition wie in Auseinandersetzung mit partei-ideologischen Anforderungen an die polnischen Erziehungswissenschaftler während des polnischen Realsozialismus.

1 Der Lehrer und die vielfältigen Probleme der Zweiten Republik Polen

Während der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert und der Epoche der Zweiten Republik Polen befand sich das polnische Bildungswesen in einer äußerst komplizierten Situation, die bis 1918 durch die Bildungspolitik der Teilmächte bestimmt wurde. Die Probleme verloren sich auch nicht durch die Erlangung der Unabhängigkeit. Zwischen den beiden Weltkriegen hatte das polnische Schulwesen nach wie vor mit den überkommenen Problemen zu kämpfen. Die Hauptaufgabe, vor der das Bildungswesen nach der Befreiung stand, war die Vereinheitlichung des Schulsystems, das in den einzelnen Landesteilen Polens ganz unterschiedlich entwickelt worden war.¹ Erste Entwürfe zur Neuorganisation des Schulwesens waren noch während des

¹ Garbowska (1976): *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932 – 1939*. Wrocław, S. 12-13; Pęcherski/Świątek (1978): *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917-1977*. Podstawowe akty prawne. Warszawa, S. 28-29.

Ersten Weltkrieges entstanden,² und gemeinsame Projekte wurden u.a. auf landesteilübergreifenden Bildungskongressen³ beraten. Auch die Pädagogische Kommission der polnischen Lehrervereinigung positionierte sich zu dieser Frage und schlug ein dreistufiges Schulsystem vor, darunter eine verpflichtende siebenjährige Gemeinschule.⁴

Außer mit der fehlenden Einheitlichkeit der Schulen und gegensätzlichen Konzeptionen zur Umgestaltung des Schulwesens bekam es das polnische Schulwesen in dieser Zeit besonders mit überfüllten Schulklassen zu tun. Gleichzeitig bot die Zweite Republik Gelegenheit für die Lehrer, zahlreiche Versuche zur Veränderung, Erneuerung und Modernisierung des Bildungswesens zu unternehmen.

Parallel zu Lösungen der organisatorischen Probleme des Schulwesens auf der Ebene der Gesetzgebung wurden häufig von Lehrern an der Basis Initiativen zur Weiterentwicklung des Bildungs- und Erziehungswesens unternommen. Aufgrund der gewonnenen Freiheit und angeregt durch Ideen und Konzeptionen von einer „Neuen Erziehung“⁵, war eine enthusiastische Stimmung unter den Pädagogen weit verbreitet.

Gleichzeitig wurde in dieser Entwicklungsphase das pädagogische Denken intensiv befördert und ausdifferenziert, was schließlich u.a. zur Ausgliederung der Lehrberufsforschung und deren Entwicklung zu einem selbstständigen Teil der Pädagogik führte mit der Konsequenz, dass das Interesse an der Person des Lehrers und dessen Arbeit stark zunahm. Gleichsam zum Credo der Betrachtungen über den Lehrerberuf wurde J. W. Dawids Abhandlung „Über die Seele des Lehrens“, in der der Autor Antworten auf die Fragen suchte, was ein Lehrer ist und warum der Einfluss mancher Lehrer auf die Schüler größer sei als der anderer. Dawids pädagogische Reflexionen betrafen die Grundfragen der Lehrberufsforschung und wurden zum Ausgangspunkt eines wissenschaftlichen Forschungszweiges rund um die Lehrerpersonlichkeit. Unter den Forschern herrschte über die Ursachen und Bedingungen erfolgreichen Lehrerhandelns keine Einigkeit.

„Die einen behaupteten, es handele sich dabei um angeborene Eigenschaften, und falls sie doch erworben sein sollten, dann in früher Kindheit; [während] andere ver-

² Falski (1958): *Koncepcja szkoły powszechnej i jej roli w ustroju szkolnictwa w okresie międzywojennym w Polsce*. In: *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, H. 1, S. 175-178.

³ Stankiewicz (1978): *O postępowy program oświatowy i jego realizację w 60-leciu niepodległości Polski*. Zielona Góra, S. 7.

⁴ Ebd., S. 5.

⁵ Sobczak (1978): *Recepcja idei „nowego wychowania“ w polskiej pedagogice okresu międzywojennymi*. Bd. 1, Bydgoszcz, S. 34.

sicherten, solche Eigenschaften könnten einem Lehrer im Ausbildungsprozess vermittelt werden.“⁶

In der Folge bildeten sich zu diesem Fragenkreis zwei maßgebliche wissenschaftliche Forschungsrichtungen heraus: eine normativ-deduktive, die das Ideal eines Lehrers und Erziehers zu definieren suchte, und eine empirisch-induktive, die sich durch größeren Realismus in den Fragen des Lehrens auszeichnete.

Einen interessanten Einblick in die Problematiken der Lehr- und Erziehungstätigkeit bieten die Arbeiten von Z. Mysłakowski, der die Kategorie des „pädagogischen Talents“ einführte und auf den hohen Einfluss persönlicher Eigenschaften wie „Kontaktfreudigkeit“, „lebhaftes Phantasie“, „elterlicher Instinkt“, „emotionale Empfindsamkeit“ oder „Extrovertiertheit des Gemüts“ auf Art und Effektivität der Einwirkung des Lehrers auf den Schüler hinwies.⁷

Anknüpfungen an die Ideen J. W. Dawids finden sich auch in der Arbeit von M. Kreutz⁸, der einen psychotechnischen, „erzieherische Einflüsse“ und „psychische Dispositionen“ verbindenden Ansatz vertrat.⁹ Diesbezüglich interessant sind ebenfalls die Maximen S. Baleys, der bei seiner Analyse der Eigenschaften des idealen Lehrers zu dem Schluss gelangte, dass dessen wichtigstes Merkmal die sog. „erzieherische Eignung“ sei, verstanden als die „Sammlung aller Eigenschaften, welche die Erziehung anderer ermöglichen und erleichtern“.¹⁸ Zu diesen Eigenschaften zählte er unter anderem das Wohlwollen gegenüber den Zöglingen, das Verständnis ihrer Psyche, die systematische Beschäftigung mit ihnen, das Bedürfnis nach dem Umgang mit Menschen, Geduld, Taktgefühl, Begeisterungsfähigkeit und Kunstfertigkeit. In eine etwas andere Richtung gingen die Ansichten S. Szumans über das Talent zur Lehre. Er kam zu dem Schluss, dass verschiedene psychische Strukturen die Grundlage für das pädagogische Talent bilden könnten. Es gebe daher kein spezifisches herausragendes Persönlichkeitsmerkmal des Lehrers, das die Grundlage seines pädagogischen Talentes bilde. Vielmehr könne jede positive psychische Eigenschaft, die durch die Arbeit an der eigenen Persönlichkeit und die Hingabe an den Lehrerberuf erworben werde, eine konstitutive Eigenschaft dieses Talentes werden. In enger Verbindung mit der

⁶ Krawcewicz: *Pedeutologia*. In: Pomykało, W. (Hg.) (1993): *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa, S. 586.

⁷ Mysłakowski: *Co to jest „talent pedagogiczny“*. In: Okoń, W. (Hg.) (1959): *Osobowość nauczyciela*. Warszawa, S. 57.

⁸ Kreutz (1947): *Osobowość nauczyciela-wychowawcy*. Warszawa.

⁹ Kreutz: *Osobowość nauczyciela-wychowawcy*. In: Okoń, W. (Hg.) (1959): *Osobowość nauczyciela*. Warszawa, S. 13.

deduktiven Forschung, die nach der Definition des idealen Lehrers und Erziehers strebte, entwickelte sich eine empirisch-induktive Strömung.

„Obwohl diese Forschungsrichtung zweifellos näher an der tatsächlichen Situation des Lehrberufes war und sich durch größeren Realismus in der Betrachtung pädagogischer Fragen auszeichnete, konzentrierten die Forscher ihre Aufmerksamkeit doch auch auf die Bestimmung der Eigenschaften eines idealen Lehrers“.¹⁰

Im Ergebnis formulierte W. Dzierzbicka die folgenden, den Berufserfolg des Lehrers und Erziehers seiner Ansicht nach bedingenden Merkmale: die Fähigkeit, sich in die Psyche des Schülers einzufühlen, Optimismus, Zärtlichkeit, Erlebnisfähigkeit und emotionales Gedächtnis.¹¹ Im Unterschied dazu leitete M. Grzegorzewska anhand des gesammelten Forschungsmaterials zwei Persönlichkeitstypen ab, den Typ des animierenden und den des hemmenden Lehrers, und schrieb diesen jeweils charakteristische Eigenschaften zu.¹²

Obleich auch H. Rowid Überlegungen hinsichtlich der Persönlichkeit des Lehrers und Erziehers anstellte, betrachtete er sie jedoch im Kontext der vielgestaltigen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern. Im Ergebnis seiner unter Schülern durchgeführten Untersuchungen schlussfolgerte er, dass deren Meinungen über ihre Lehrer durch die kindlichen Entwicklungsphasen beeinflusst sind.¹³ H. Rowid unterschied fünf Hauptmerkmale, die einen modernen Lehrer auszeichnen: die Fähigkeit zur selbstständigen Erfassung und Lösung von Erziehungsproblemen, Eigeninitiative, Einfallsreichtum und Kreativität hinsichtlich der Unterrichtsmethoden, die Fähigkeit zur Mitwirkung bei der Erarbeitung von Unterrichtsprogrammen, die Fähigkeit zur erfolgreichen Vermittlung von Wissen im Bereich des eigenen Wissenschaftsgebietes sowie eine ausgeprägte ethische, soziale und ästhetische Haltung.¹⁴

Ein davon unterscheidbares Lehrer- und Erziehermodell, das aber von nicht minderem gesellschaftlichem Gewicht war, vertrat W. Spasowski, wenn er einen Lehrer und Erzieher forderte, der die sozialistische Ideologie vertritt und propagiert. Eine gute philosophische Ausbildung sollte ihn auf seine Aufgabe vorbereiten, indem sie die Herausbildung einer eigenen Weltan-

¹⁰ Krawcewicz: *Pedeutologia...*, ebd. S. 586.

¹¹ Dzierzbicka (1926): *O uzdolnieniach zawodowych nauczycieli-wychowawcy*. Lwów, Warszawa. S. 15.

¹² Ausführlicher in Grzegorzewska (1936): *Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela*. In: Chowanna, H. 3; M. Grzegorzewska: *Listy do młodego nauczyciela*. In: Okoń, W. (Hg.) (1959): *Osobowość nauczyciela*. Warszawa.

¹³ Rowid (1936): *Wychowawca i młodzież*. In: Chowanna, H. 3, S. 103.

¹⁴ Ausführlicher in Rowid (1926): *Szkola twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „szkoły pracy“*. Warszawa.

schauung und deren Weitergabe an die Schüler ermögliche. Zusätzlich für erforderlich für die Ausübung der Lehrertätigkeit hielt er einen Hochschulabschluss sowie eine „ständige Weiterbildung und Selbsterziehung“, die von einer steten Vervollkommnung der eigenen Persönlichkeit zeuge.¹⁵

A. B. Dobrowolski vertrat in der Zwischenkriegszeit die Auffassung, die Hauptaufgabe des Lehrers als Erzieher bestehe in der größtmöglichen Motivation der Schüler, so dass diese in die Lage kommen, auch über das Schulwissen hinaus eigenständig durch Beobachtung, Experimentieren und Nachdenken Wissen zu erwerben. Der Lehrer sollte sich u.a. durch Fleiß, innere und äußere Ordnung, Verantwortung und Pflichtbewusstsein auszeichnen.¹⁶

Auf die Bedeutung einer kreativen Haltung des Lehrers und Erziehers und deren Rolle im Lehrberuf wies J. Joteyko hin. Sie plädierte für den Lehrer als Forscher und Beobachter und für eine intensive pädagogische und psychologische Berufsvorbereitung.¹⁷

L. Zarzecki wiederum richtete seine Aufmerksamkeit auf die Persönlichkeit des Lehrers, die die Vorbedingung für die richtige Berufsausübung sei, und begriff sie als Gruppe von normativ festgelegten Eigenschaften. Der Lehrer solle die Eigenschaften aufweisen, die auch beim Kind gern gesehen wären; daher müsse ein guter Pädagoge gründlich auf seine Rolle vorbereitet werden und bestimmte physische, psychische und moralische Anforderungen erfüllen.¹⁸

Eine eingehende Erkundung der Persönlichkeitseigenschaften des Lehrers und der für seinen Beruf unabdingbaren Fähigkeiten findet man im praktischen und theoretischen Lebenswerk J. Korczaks, der die Hauptaufgabe eines Erziehers in der Organisation eines Erziehungssystems sah, das eine durch die Kinder selbst regierte Kindergemeinschaft hervorbrächte. Daher hielt er es für wünschenswert – oder genauer für unerlässlich –, dass eine derart schwierige Aufgabe nur jemand wahrnehmen könne, der die Position eines exakten Beobachters einnimmt, die Fähigkeit zu Einschätzung und zum Verständnis der kindlichen Belange besitzt und in der Rolle eines Betreuers agiert, der lediglich die zur eigenständigen Wahrheitsfindung notwendige Hilfe leistet.¹⁹

Konstatiert werden kann folglich, dass nahezu alle in Polen während der Zwischenkriegszeit entstandenen Arbeiten auf dem Gebiet der Lehrberufsfor-

¹⁵ Vgl. Wojdyński (1962): *Myśl pedagogiczna W. Spasowskiego*. Warszawa, S. 146-158.

¹⁶ Dobrowolski (1958): *Mój życiorys naukowy*. Wrocław, S. 234.

¹⁷ Vgl. Joteyko (1926): *Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii i potrzeb społecznych*. Warszawa.

¹⁸ Vgl. Zarzecki (1922): *Wstęp do pedagogiki*. Lwów.

¹⁹ Vgl. Korczak (1957): *Wybór pism pedagogicznych*. Ausgewählt und bearbeitet von E. Frydman, Bd. 1-2, Warszawa.

schung sich einig darin waren, dass eine Definition der erwünschten Eigenschaften des Lehrers, welche diesem die Wahrnehmung seiner grundlegenden beruflichen Aufgaben ermöglichten, vonnöten sei. Zwei prinzipielle Fragen standen dabei im Vordergrund: Welche persönlichen Eigenschaften entscheiden über den wirksamen Einfluss auf den Schüler und Zögling und wodurch sind solche Eigenschaften bedingt?

Die größten Fortschritte erzielte die polnische Pädagogik der Zwischenkriegszeit auf didaktisch-erzieherischem Gebiet. Das hatte zahlreiche Gründe. Die größte Rolle spielten dabei offenbar zum einen die sich international rasant entwickelnde Bewegung der „Neuen Erziehung“ und zum anderen das außergewöhnlich große Interesse polnischer Pädagogen an Neuerungen, das B. Nawroczyński „pädagogischen Enthusiasmus“ nannte. Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass dieses breite theoretische und praktische Interesse sich nicht in der bloßen Rezeption äußerer pädagogischer Einflüsse erschöpfte, sondern auch die Entwicklung neuer, eigener und origineller Theorien und praktischer Lösungen anregte.

2 Die Anforderungen und Erwartungen an den Lehrer zur Zeit der Volksrepublik Polen

Die Wiedererlangung der Unabhängigkeit 1945 hatte im polnischen gesellschaftlichen Bewusstsein einen vollkommen anderen Charakter als im Jahr 1918; denn

„die Unabhängigkeit des polnischen Staates wurde nicht mehr als epochales historisches Ereignis wahrgenommen, das den bezwungenen und über ein Jahrhundert lang ausgebeuteten Staat der Urgroßväter ins Leben zurückrief, sondern als eine natürliche Rückkehr zum Normalzustand politischer Souveränität, in dem das Leben der Polen zuvor verlaufen war“.²⁰

Dennoch war das Ereignis für alle Generationen von unbestritten enormer Bedeutung, weil es die Chance der Rückkehr bot zur erfahrenen Wirklichkeit eines eigenen Staates, der einen stabilen Ablauf des täglichen Lebens gewährleistete.

Angesichts der Kriegszerstörungen waren der Wiederaufbau und die Regelung des Alltagslebens am dringlichsten. Einen wichtigen Platz nahm dabei der Wiederaufbau des Schulsystems ein, wodurch die Weiterentwicklung der Lehrberufsforschung etwas in den Hintergrund geriet.

Die Forscher, die sich der wissenschaftlichen Arbeit annahmen, setzten in der Regel ihre Tätigkeit von vor dem Krieg fort; sie beschäftigten sich mit perso-

²⁰ Suchodolski (1970): *Edukacja narodu 1918-1968*. Warszawa, S. 142.

nalistischer, soziologischer oder psychologischer Pädagogik. Nicht einer der Professoren vertrat damals die marxistische Pädagogik, was normalerweise in einem Land, das den Weg des marxistischen Sozialismus einschlug, selbstverständlich gewesen wäre. Vielmehr erschienen in dieser Zeit zahlreiche, für den alltäglichen Erziehungsbedarf bestimmte Neuauflagen pädagogischer Werke aus der Zwischenkriegszeit.²¹ Wie B. Ratuś vermerkte,

„etablierte sich die psychologisch-spekulative und deduktive Richtung der Lehrberufsforschung, anhand deren pädagogischer Ideale ein Dutzend Lehrerjahrgänge [in Polen] ausgebildet wurden. Die empirische Strömung hingegen geriet praktisch für viele Jahre in Vergessenheit“.²²

Die Nachkriegsjahre setzten zweifellos zunächst die Tradition der Zweiten Republik fort und vermittelten somit den Eindruck, in Polen habe sich nichts geändert. Dies war in hohem Maße dem Einfluss der in der Zwischenkriegszeit ausgebildeten Professoren zuzuschreiben. Die Repräsentanten der Erziehungswissenschaften konnten recht schnell wieder Fuß fassen, die nun erneut vor der Notwendigkeit stand, das gesellschaftliche Leben mit zu reorganisieren. Als Antwort auf die aktuellen Problemen der vom Faschismus heimgesuchten Welt wurden ebenso von der katholischen Kirche gelenkte Konzepte christlicher Erziehung entwickelt wie Entwürfe liberaler Erziehung fortgeführt, aber auch die sozialistische Erziehung zeichnete sich bereits ab. Im Laufe der Zeit und mit fortschreitender Konsolidierung des sozialistischen Systems gewann jene Pädagogik an Bedeutung, die sich mit der sich bereits abzeichnenden neuen Gesellschaftsordnung identifizierte, und die beiden anderen Konzeptionen überließen ihr notgedrungen den angestammten Platz. Neben Neuauflagen früherer Publikationen erschienen in dieser Zeit erste Werke, die eine veränderte Sichtweise in die pädagogische Wissenschaft einbrachten, wie beispielsweise B. Suchodolskis „Erziehung für die Zukunft“²³ oder J. Chałasińskis „Gesellschaft und Erziehung“²⁴. Die ersten dieser Arbeiten brachten noch keine völlige Abkehr von der Kulturpädagogik, ebneten aber dennoch, indem sie Erziehung in gesellschaftlichen Katego-

²¹ Ausführlicher in: Hessen (1947): *Struktura i treść szkoły współczesnej. Zarys dydaktyki ogólnej*. Warszawa; Chałasiński (1948): *Spółczeństwo i wychowanie*. Warszawa; Suchodolski (1947): *Wychowanie moralno-społeczne*. Warszawa; Suchodolski (1947): *Uspołecznienie kultury*. Warszawa; Suchodolski (1947): *Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa; Nawrocyński (1946): *Uczeń i klasa*; Nawrocyński (1946): *Zasady nauczania*. Warszawa; Nawrocyński (1947): *Współczesne prądy pedagogiczne*. Warszawa; Nawrocyński (1947): *Życie duchowe*. Warszawa; Sośnicki (1946): *Pedagogika ogólna*. Warszawa; Sośnicki (1948): *Dydaktyka ogólna*. Warszawa; Kamiński (1948): *Nauczanie i wychowanie metodą harcerską*. Warszawa; Radlińska (1947): *Oświata dorosłych*. Warszawa.

²² Ratuś (1974): *Licea pedagogiczne w Polsce Ludowej 1944-1970*. Warszawa, Poznań, S. 67.

²³ Suchodolski (1947): *Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa.

²⁴ Chałasiński (1948): *Spółczeństwo i wychowanie*. Warszawa.

rien betrachteten und neue Perspektiven aufzeigten, den Weg für ein verändertes Verständnis der Aufgaben von Erziehung in der Schule und zugleich der Rolle des Lehrers. Besonders J. Chałasiński's Arbeit, die S. Żółkiewski „ein revolutionierendes Buch“ nannte, weil sie erstmals den soziologischen mit dem marxistischen Erziehungsstandpunkt verband, zeitigte Folgen für die Ideologisierung von Erziehung.

Die Fortsetzung der Tradition der Zwischenkriegszeit und die gleichzeitige Förderung neuer, andersartiger, bislang unbekannter wissenschaftlicher Sichtweisen riefen unter den Pädagogen „ideologische Irritationen“ hervor. In der Nachkriegszeit vermittelten Autoren, die sich mit der Interpretation von Erziehungsfragen und der Neuauflage älterer pädagogischer Werke befassten, „den Eindruck“, als ob „sich in Polen nichts geändert [habe]. Zusätzlich waren selbst die Autoren, die in gewissen Arbeiten Sympathien mit der proletarischen Revolution verrieten, unterschiedlichen ideologischen Standpunkten verhaftet“.²⁵ Unter diesen Bedingungen übernahm der Staat, der die Pädagogenschaft bis dahin nicht auf seiner Seite hatte, die Initiative und Verantwortung für die Erziehung und Bildung, indem er eine Gruppe von Bildungsaktivisten um sich versammelte.

Schließlich bemühte sich der Staat, die Bildung eines Kerns von Wissenschaftlern zu befördern, der neue erziehungswissenschaftliche Tendenzen begründen und propagieren sollte. Um die Pädagogen für die Mitarbeit zu gewinnen, beräumte das Bildungsministerium 1948, d.h. gegen Ende dieser Phase, einen Kongress der Wissenschaftlichen Pädagogischen Gesellschaft an, auf dem der Ressortvertreter E. Czernichowski Argumente für die Notwendigkeit des Wandels in den Erziehungswissenschaften und deren Verknüpfung mit den Aufgaben der Volksrevolution vorbrachte.²⁶

Im Dezember 1948 beschloss der Vereinigungsparteitag der Arbeiterparteien zur Polnischen Vereinigten Arbeiterpartei (PVAP) die sozialistische Entwicklung Polens mit dem Ziel, alle Überbleibsel der Vorkriegstradition zu beseitigen. Erst jetzt begann der eigentliche philosophische und methodologische Umbau der Wissenschaften auf den Prinzipien des historischen und dialektischen Materialismus. Auf dem Gebiet der Erziehungswissenschaft bestimmten damals vier Richtungen das Denken, die B. Suchodolski wie folgt kommentierte:

„Die erste Richtung betraf die Prinzipien der Unterscheidung zwischen fortschrittlichen und reaktionären pädagogischen Konzeptionen. Die zweite zielte darauf ab, bisher weniger bekannte, insbesondere russische und sowjetische Pädagogen mit einzubeziehen. Die dritte Richtung beruhte auf der Kritik der bürgerlichen Pädago-

²⁵ Okoń: *Nauki pedagogiczne w Polsce Ludowej ...*, ebd.

²⁶ Ebd., S. 80.

gik, aus der einige Ansichten übernommen werden konnten, während ihre allgemeinen Konzeptionen jedoch zu verwerfen waren. Die vierte bestand in vertiefenden Studien zu Quellen und Inhalt der marxistischen Pädagogik²⁷.

Die Arbeiten in diesen vier Bereichen waren miteinander verzahnt. Die genannte Reihenfolge deutet jedoch bereits auf eine Verschiebung der hauptsächlichsten Forschungsinteressen hin, auch wenn sie alle zusammengenommen weiterhin den Kern der wichtigsten Probleme und Aufgaben widerspiegeln, vor die das Leben die Wissenschaftler in dieser Zeit stellte.

Aufgrund der Zurückhaltung polnischer Pädagogen begann man, in großem Stil Arbeiten sowjetischer Autoren zu übersetzen, die den polnischen Wissenschaftlern den Zugang zu der Pädagogik in einem Land auf dem Wege zum Sozialismus erleichtern sollten. Gleichzeitig sollten diese Publikationen allen Lehrern als Aufgabenkatalog dienen. So wurden Werke Makarenkos²⁸ ins Polnische übertragen, denen die neue, damals als wahr geltende pädagogische Sichtweise entnommen werden sollte, insbesondere die Theorie des Kollektivismus und die Wertschätzung pädagogischer Ideen am Maßstab ihres praktischen Nutzens. Makarenkos Theorie gründete auf der Annahme, dass die marxistische Pädagogik sich durch das kreative Engagement für die Umgestaltung der Bedingungen, Inhalte und Methoden der erzieherischen Arbeit entfalte.

Seine Postulate hielten Einzug in die herrschende Erziehungsauffassung und begründeten in der Konsequenz die Notwendigkeit, mit jeglicher Tradition und den durch sie vermittelten Werten zu brechen. Bis Ende 1956 erschienen in der Folge alle wichtigen, mit der Vergangenheit abrechnenden Publikationen. Fast zeitgleich kündigten sich – in den Jahren 1955-1957 – Entwicklungen an, die eine neuerliche Veränderung in den herrschenden Auffassungen von der Funktion des Lehrers und Erziehers einläuteten. Besonderer Wert wurde nun auf die so genannte führende Rolle des Lehrers in der Erziehung gelegt, die Bedeutung seiner methodischen Qualifikation herausgestellt und – auch unter dem Einfluss von erziehungswissenschaftlichen Arbeiten der Jahre 1955-1964 – der Umfang der Aufgaben des Lehrers in der schulischen Praxis ausgeweitet. Wie ein Echo klang jedoch weiterhin unterschwellig das überlieferte Ideal des Lehrers mit und erinnerte an die Forschungstrends der Zwischenkriegszeit.

Beispielsweise betonte W. Okoń in seiner Arbeit „Die Persönlichkeit des Erziehers“: „Eine gute Erziehung setzt sich aus vielen Faktoren zusammen,

²⁷ Suchodolski: *Dzieje myśli pedagogicznej*. In: Suchodolski, B. (Hg.) (1965): *Rozwój pedagogiki w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*. Wrocław, S. 143.

²⁸ Vgl. Makarenko (1946): *Poemat pedagogiczny*, Warszawa; Makarenko (1949): *Pochód na Kiiriaz*, Warszawa; Makarenko (1949): *Wychowanie w rodzinie*, Warszawa; Makarenko (1950): *Problemy wychowania w szkole radzieckiej*, Warszawa.

doch einer davon hat besonderes Gewicht: Eine perfekte Erziehung kann nur das Werk eines perfekten Lehrers sein“.²⁹ Indem er das Persönlichkeitsmodell des perfekten Lehrers und Erziehers zu bestimmen suchte, beschrieb W. Okoń zugleich dessen Aufgaben: zum einen sollte er über ein umfassendes Weltwissen verfügen und dieses vermitteln können, zum anderen sollte er die grundlegenden gesellschaftlich-moralischen und ästhetischen Normen kennen und nach ihnen handeln sowie in seinem Leben die Ideale des Wahren, Guten und Schönen verkörpern. Zusammenfassend hieß dies: Ein Lehrer „der anderen geben will, muss selbst viel besitzen; der andere bilden will, muss selbst gründlich ausgebildet sein; der andere zu besseren Menschen machen will, muss selbst ein guter Mensch sein“.³⁰ Seiner Auffassung nach ist der Umfang der Lehrerpflichten einerseits gesellschaftlich, d.h. durch die neuen politischen Verhältnisse bestimmt, und andererseits die durch die von institutioneller Seite gestellten Aufgaben.

Auf die veränderten Funktionen und die damit verbundenen beruflichen Tätigkeiten des Lehrers wies u.a. Z. Mysłakowski hin, indem er schrieb:

„Die Erziehung wurde eine Staatsfunktion, die allmählich immer breitere Massen in immer größerem Maße erfasste“,³¹ weswegen „[d]ie Erhöhung der Schulproduktivität [...] nicht im immer weiteren Ausbau der Schulprogramme, sondern in der ständig verbesserten Berufsvorbereitung des Lehrers [...], in einem stetig wachsenden Verständnis von Ziel und Sinn der eigenen Lehrtätigkeit vor dem Hintergrund der neuen gesellschaftlichen Realität“ bestehe.³²

Einen etwas anderen Akzent in dieser Frage setzte J. Kozłowski. Er war der Auffassung, dass der Lehrerberuf keine starren Verhaltensregeln und unerbittliche Strenge aufzwingt: „Die Lehrertätigkeit grenzt an künstlerisches Schaffen, sie besteht in der steten Suche und der Anpassung der eigenen Anforderungen an die Möglichkeiten und Bedürfnisse des Kindes“.³³ Allerdings müsse ein Erzieher, der seine Pflichten angemessen erfüllen wolle, seine Arbeit im Zusammenhang mit der gesamtschulischen Arbeit und der Tätigkeit der anderen Lehrer sehen; „durch den Einblick in die Funktionen der Schule kann der Lehrer seine eigenen Aufgaben und seine Mitwirkung bei der Erreichung der allgemeinen Schulziele bestimmen“.³⁴

Vor dem Hintergrund der komplexen schulischen Arbeit sollte der Lehrer seine speziellen Aufgaben und seinen Anteil an der Erreichung der allgemei-

²⁹ Okoń: Problem osobowości nauczyciela. In: Okoń, W. (Hg.) (1959): *Osobowość nauczyciela*. Warszawa, S. 5.

³⁰ Ebd., S. 5.

³¹ Mysłakowski (1961): *Kształcenie nauczycieli na tle nowych zadań szkoły*. Warszawa.

³² Mysłakowski (1971): *Pisma wybrane*. Ausgewählt von T. Nowacki, Warszawa, S. 200.

³³ Kozłowski: *Nauczyciel ...*, ebd. S. 5.

³⁴ Kozłowski: *Organizacja i doskonalenie ...*, ebd. S. 27.

nen Schulziele begreifen. Gerade die Schule, ihre Organisation und Funktionsweise bestimmten in hohem Maße die Arbeit des Lehrers und Erziehers und beschränkten das vom Autor vorgeschlagene künstlerische Schaffen auf einen administrativ abgesteckten Rahmen.

Eine andere Gruppe der Lehrer- und Erzieheraufgaben hob A. Lewin hervor, der in Anknüpfung an Makarenkos Konzept der Sozialisation das Hauptziel der erzieherischen Arbeit und die Grundlage der schulischen Tätigkeit in der gesellschaftlichen Erziehung sah:

„Ohne die Bedeutung der zahlreichen Probleme, die sich aus dem Postulat der umfassenden Persönlichkeitsentwicklung ergeben, in Frage zu stellen oder in der Praxis vernachlässigen zu wollen, sollten wir uns jedoch in erster Linie auf das Anliegen konzentrieren, das dem ganzen Erziehungsprozess zugrunde liegt. Es ist dies die Vorbereitung des Einzelnen auf das Leben in der gesellschaftlichen Gruppe, auf Zusammenarbeit und gemeinsames Handeln, auf die Gestaltung von Beziehungen zu Altersgenossen und Erwachsenen nach demokratischen Prinzipien. Das Problem der Sozialisation in den Vordergrund zu rücken ist der Versuch, das sog. wichtigste ‚Element‘ in der Umgestaltung der gesamten Erziehungsarbeit zu erfassen.“³⁵

Die in der Volksrepublik Polen bis Ende der 1960er Jahre veröffentlichten Arbeiten aus der Lehrberufsforschung zeugten somit nach wie vor von der Suche nach den Eigenschaften des idealen Lehrers, und zwar im engen Zusammenhang mit der didaktisch-erzieherischen Funktion der Schule. In der Forschung berief man sich zumeist auf die Erfahrungen und Ansichten der Lehrer selbst, aber mit der Zeit begann man, auch die Meinung von Schülern, Eltern und der Schulaufsicht mit einzubeziehen.³⁶ Die Erziehungswissenschaftler beschäftigten sich damals vor allem mit der Frage der so genannten bewussten Erziehungstätigkeit, also mit Erziehungs-, Lehr-, Selbsterziehungs- und Lernprozessen und speziell mit deren Ziele, Inhalt, Verlauf, Methoden, Mittel und Organisation. In einem solchen Verständnis pädagogischen Handelns als einer planmäßigen Einflussnahme auf die Schüler nahm der Lehrer und Erzieher als die den Prozess führende Person den zentralen Platz ein.

³⁵ Lewin: System wychowawczy in statu nascendi. In: Okoń, W. (Hg.) (1963): *Praca eksperymentalna w szkole*. Warszawa, S. 236.

³⁶ Vgl. Choma (1963): *Nauczyciel w oczach dziecka*. In: *Życie Szkoły*, H. 9; Kozakiewicz (1958): *Ideał nauczyciela w oczach uczniów*. In: *Nowa Szkoła*, H. 7-8; Mazurkiewicz (1970): *Nauczyciel w oczach dzieci klas I-IV*. In: *Życie Szkoły*, H. 11; Mrozkiewicz (1970): *O nowy model nauczyciela klas I-IV*. In: *Życie Szkoły*, H. 11; Pieńkowski (1961): *Nauczyciel w oczach uczniów swojej szkoły*. In: *Chowanna*, H. 2; Radziwiłowiczowie (1977): *Model nauczyciela klas początkowych*. In: *Życie Szkoły*, H. 10; Zaborowski (1966): *Cechy osobowości nauczyciela klas młodszych*. In: *Życie Szkoły*, H. 1.

Als mit der sozialistischen Umgestaltung des gesellschaftlichen Lebens begonnen wurde, war den Initiatoren klar, dass diese Entwicklung nicht isoliert von Veränderungen im Bewusstsein der Menschen verlaufen konnte. „Der Mensch soll schließlich nicht nur das Endziel jener gesellschaftlichen Umgestaltung sein, sondern auch deren bewusster Schöpfer“. ³⁷ Diese so verstandene Mitwirkung sollte über die tatsächliche Gestalt des gesellschaftlichen Lebens entscheiden; in diesem Sinne galten die Tätigkeiten des Lehrers und Erziehers als wesentliche Aufgaben, die den Vorrang vor allen Maßnahmen in anderen Bereichen hatten.

Priorität besaß dabei nach wie vor die der pädagogischen Teleologie: „Ohne deutliche Formulierung der pädagogischen Ziele kann von ihrer Wirksamkeit nicht die Rede sein“. ³⁸ Im Ergebnis wurden unter Berufung auf Marx und Engels Erziehungsziele in Form von Aufgabenverzeichnissen für Erzieher als den Verantwortlichen für die praktische sozialistische Erziehung formuliert. ³⁹ Die Forschungen gegen Ende der 1960er Jahre zielten darauf ab, Grundsätze und Regeln der Erziehung aufzuzeigen; es ging darum, den Lehrern und Erziehern deren Erkenntnis und Verständnis mit dem Ziel zu ermöglichen, die ideale sozialistische Erziehung optimal zu verwirklichen. Bis zu diesem Zeitpunkt war zwar die von der herrschenden Partei bestimmte Ausrichtung der wissenschaftlichen Forschung bereits durchgesetzt worden, jedoch mangelte es aus Sicht der Erziehungswissenschaftler an einer umfassenden Theorie, welche die bisherigen Forschungsergebnisse zu begründen und zu systematisieren vermochte. Nach Ansicht von W. Okoń waren allerdings „die zwanzig Jahre, in denen sich die Pädagogik in der Volksrepublik Polen entwickelte, [...] zu kurz, als dass in dieser Zeit eine neue, marxistische Erziehungstheorie hätte erarbeitet werden können“. ⁴⁰ In eine ähnliche Richtung ging die Kritik B. Suchodolskis:

„Die Praxis bedarf einer führenden Theorie, ohne die sie auf Abwege geraten, zu weite Umwege nehmen oder sich zu langsam weiterentwickeln könnte, [...] eine führende Theorie zu erarbeiten ist nicht dasselbe wie die Beschreibung einer pädagogischen Praxis“. ⁴¹

³⁷ Muszyński: Teoria wychowania moralno-społecznego. In: Suchodolski, B. (Hg.) (1965): *Rozwój pedagogiki w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*. Wrocław, Warszawa, Kraków. S. 199.

³⁸ Ebd., S. 204.

³⁹ Vgl. Suchodolski (1957): *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*. Warszawa; Suchodolski (1957): *Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa; Suchodolski (1963): *Narodziny nowożytnej filozofii człowieka*. Warszawa; Suchodolski (1958): *O pedagogikę na miarę naszych czasów*. Warszawa.

⁴⁰ Okoń: *Etapy i kierunki ...*, ebd. S. 63.

⁴¹ Suchodolski: *O pedagogikę na miarę ...*, ebd. S. 530.

Eine an die Perspektive der entstehenden und gewünschten gesellschaftlichen Wirklichkeit geknüpfte Erziehungstheorie wurde erst einige Jahre später vorgestellt.

Gegen Ende der 1960er Jahre propagierte die herrschende Partei den Kampf gegen gesellschaftliche Entwicklungen, die angeblich auf „dem Boden des Revisionismus“⁴² gewachsen waren. Diese politischen Auseinandersetzungen hatten entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung in der pädagogischen Wissenschaft und speziell auf die erziehungswissenschaftliche Forschung. Im Ergebnis wurde eine verschärfte ideologische Kontrolle der Forschung⁴³ durchgesetzt. Die neuen Erwartungen wurden schließlich auf dem 6. Parteitag der PVAP, auf dem 2. Kongress der polnischen Wissenschaft und auf der Parteiberatung der Pädagogen vorgestellt.⁴⁴ Von diesem Zeitpunkt an mussten alle pädagogischen Forschungen eng mit der Bildungspraxis verbunden werden und deren Optimierung dienen; beschleunigt wurden auch die Aktivitäten zur Ausarbeitung eines ganzheitlichen Ansatzes, der den erzieherischen Einfluss auf die Schüler komplex erfasste und sich in Einklang zu befinden hatte mit der gesellschaftspolitischen Linie der herrschenden Partei.

Die in der ersten Hälfte der 1970er Jahre von der Regierung der Volksrepublik Polen⁴⁵ verkündete Notwendigkeit einer weiteren Bildungsreform führte zu einer erhöhten „Dringlichkeit der Begründung und methodischen Weiterentwicklung der orthodoxen ‚sozialistischen‘ pädagogischen Theorie (in einer zunehmend ‚humanistisch‘ verbrämten Sprache)“.⁴⁶ Die Verteidigung des bestehenden Systems und der Versuch, seine erzieherische Effizienz zu erhöhen, belebten und intensivierten die Forschung auf vielen Gebieten. Immer waren sie auf das Ziel ausgerichtet:

⁴² Vgl. die Schilderungen der Ereignisse vom März 1968, in: Rykowski/Władka: Marzec 68, in: Polityka, vom 20.03.1968.

⁴³ Ausführlicher in: Hejnica-Bezwińska (1992): W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan). Bydgoszcz, S. 158.

⁴⁴ Die Sitzung fand am 3.-4. Dezember 1973 statt; Vgl. Vorträge von Kupisiewicz, Kuberski, Banach. In: Kwartalnik Pedagogiczny 1974, H. 2.

⁴⁵ Die politische Richtlinie zu den Hauptaufgaben und -richtungen der Weiterentwicklung des Bildungssystems wurde 1973 vom Sejm beschlossen und 1975 auf dem 7. Parteitag der Polnischen Vereinigten Arbeiterpartei bestätigt.

⁴⁶ Kwieciński: Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego. In: Kwiatkowska, H. (Hg.) (1994): Ewolucja tożsamości pedagogiki. Warszawa, S. 20-21.

„Die Schule muss ihre grundlegenden Funktionen hinsichtlich der jungen Menschen, also Erziehung, Bildung und Fürsorge, stets erweitern, sie aber auch um auf das Umfeld ausgerichtete bildende und kulturelle Aufgaben ergänzen“.⁴⁷

Die Aufgaben bei der Weiterentwicklung des sozialistischen Erziehungssystems rückten den Lehrer und Erzieher neuerlich ins Zentrum des Forschungsinteresses, wobei seine Arbeit jedoch stets im Kontext gesellschaftlicher Zusammenhänge begriffen wurde. Es ging darum, den Umfang seiner Verpflichtungen genauer zu bestimmen. Im Besonderen wurde ausgehend von den Grundgedanken der Bildungsreform mit der Erarbeitung eines qualitativ neuen Menschenbildes begonnen. Dabei wurde der „Aufbau einer immer vollkommeneren Wirklichkeit des sozialistischen Staates“⁴⁸ als Grundlage vorausgesetzt und von der Annahme ausgegangen, dass die Erziehung des Einzelnen ein hochgradig komplexer, erhebliche Organisation und Integration erfordernder Prozess sei. Hiervon ausgehend schrieb H. Muszyński dem Lehrer und Erzieher einen umfassenden und komplexen Aufgabenbereich zu: als Organisator, Leiter, Partner, Begleiter, Berater, führende Person und Initiator einer weit gefassten Zusammenarbeit.⁴⁹

In der Literatur zur Lehrberufsforschung rückte nun immer häufiger die Frage nach den spezifischen Aufgaben des Lehrers in den Mittelpunkt. Gleichzeitig erweiterte sich der für die effektive Bewältigung der Aufgaben des Lehrers für nötig befundene Wissensumfang. Speziell das Aufgabenfeld des Klassenlehrers wurde ausgeweitet. Die damals weit verbreitete Auffassung, das schulische Leben habe abwechslungsreich und vielseitig zu sein, um eine aktive und engagierte Teilnahme zu fördern, bildete den Ausgangspunkt für eine detaillierte Bestimmung der erzieherischen Aufgaben⁵⁰ in der Schule. So unterstrich H. J. Muszyński die besondere Bedeutung des Klassenlehrers, die er unter Einbeziehung aller beteiligten Partner in der Schule zu erfüllen habe. Die Aufgaben und Erwartungen, denen der Lehrer sich gegenüber sah, wuchsen Jahr für Jahr, weshalb einige Forscher bereits die Auffassung vom ‚offenen‘ Charakter der Lehrertätigkeit vertraten: Es sei schon „schwierig, alle Aufgaben des Lehrers aufzuzählen, dem einmal erstellten Katalog [lasse] sich immer etwas hinzufügen“⁵¹, was dessen Erstellung fast unmöglich mache.

⁴⁷ Wołoszyn: O potrzebie badań nad rolą nauczyciela w perspektywie „szkoły jutra“ i kształcenia ustawicznego (zarys problematyki). In: Wołoszyn, S. (Hg.) (1978): Nauczyciel tradycje współczesność przyszłość. Wrocław, Warszawa, Kraków, S. 390.

⁴⁸ Vgl. Miller (1966): Proces wychowania i jego wyniki. Warszawa; H. Muszyński: Zarys teorii ..., ebd.

⁴⁹ Muszyński: Zarys teorii..., ebd.

⁵⁰ Vgl. Muszyński (1972): Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego szkoły. Warszawa, Poznań, S. 109-111.

⁵¹ Vgl. Kozłowski: Próba analizy czynności nauczyciela. In: Nauczyciel tradycje współczesność ..., ebd. S. 306.

Mitunter wurde in der Literatur auch darauf hingewiesen, dass „die Organisation des Lebens einer Schulklasse als Ganzes, als Grundform eines Kollektivs und einer sich weiterentwickelnden Kindergemeinschaft den Schwerpunkt der Arbeit des Klassenlehrers darstellt“.⁵² A. Janowski ergänzte, dass ein Lehrer seine Schülergruppe auf demokratische Weise zu führen habe. Auch M. Łobocki schrieb dem Klassenlehrer die führende Rolle in der Schulklasse zu. Ein wichtiger Erziehungsfaktor sei seiner Ansicht nach die seitens der Lehrer richtig verstandene und ordnungsgemäß wahrgenommene Führungsfunktion. Ein Lehrer könne tatsächlich nur dann der Führer seiner Schulklasse sein, wenn er mindestens die drei grundlegenden Aufgaben des Planens, des Organisierens und des Kontrollierens erfülle.⁵³

Sehr detailliert hat auch S. Krawcewicz die Aufgaben des Lehrers und Erziehers beschrieben, deren Verpflichtungen im Rahmen der Schule, bei der Eltern- und Betreuerarbeit und im schulischen Umfeld. Der Autor hob jedoch die Rolle der Schüler nicht gesondert hervor, wohl deshalb, weil in dieser Zeit der Lehrer als die zentrale Figur im Edukationsprozess angesehen wurde.⁵⁴

Eine wichtige und in den Medien viel thematisierte Erwartung richtete sich auch an die gesellschaftliche Verantwortung des Lehrers außerhalb der Schule. Lehrer wurden verpflichtet,

„einerseits über ein umfassendes psychologisches, psychiatrisches und soziologisches Wissen zu verfügen und Kenntnisse über die gesellschaftlichen Probleme der Gegenwart, wie Probleme in den Familien, Jugendkriminalität, Alkohol- und Drogensucht, Rowdytum usw. zu besitzen, und andererseits die Methoden der Sozialarbeit zu kennen“.⁵⁵

Dieses breite Spektrum von Fähigkeiten sollte den Klassenlehrern und anderen zur Schülerbetreuung berufenen Mitarbeitern die Wahrnehmung ihrer Aufgaben erleichtern, die im Selbstverständnis der Schaffung „optimaler Entwicklungsbedingungen für die Schüler“⁵⁶ dienen.

Nach den Ereignissen vom August 1980 [Ergänzung d. Übers.: Streiks auf der Danziger Werft, Beginn der Solidarność-Bewegung] wurde das Leben mehr und mehr von der tiefen Wirtschaftskrise beherrscht, die sich erst jetzt in ihrer vollen Schärfe zeigte. Der August offenbarte auch die Ineffizienz des

⁵² Pelcowa/Barankiewicz/Lubniewski (1957): Organizacja pracy wychowawcy klasy. Warszawa, S. 4.

⁵³ Vgl. Łobocki: Wychowanie w klasie..., ebd.

⁵⁴ Krawcewicz: Rola społeczna nauczyciela. In: Godlewski, M. (Hg.) (1978): Pedagogika. Warszawa, S. 648-649.

⁵⁵ Szczepański: Rzecz o nauczycielach w ..., ebd. S. 92.

⁵⁶ Materne (1988): Opiekuńcze funkcje szkoły. Wprowadzenie do metodyki pracy opiekuńczej. Warszawa, S. 56.

Bildungssystems, „das nicht imstande gewesen war, bei der Jugend Verständnis für die Einrichtungen, Prozesse, Wirkungs- und Herrschaftsweise eines monozentrischen Systems zu wecken“.⁵⁷ Zunehmende Unmutsbekundungen zwangen den neuen Minister für Bildung und Erziehung, Maßnahmen der Bildungsreform zu widerrufen und frühere Strukturen wiederherzustellen.

Die in nahezu allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens spürbaren Krisensymptome riefen auch unter den Lehrern den Wunsch nach Veränderung hervor und belebten die Debatten in Wissenschaftlerkreisen, vor allem jenen, die schon früher den Zustand des Bildungssystems kritisiert und sich mit den Möglichkeiten seiner Umgestaltung beschäftigt hatten. Die Lehrer-, Erzieher- und Pädagogenschaft spaltete sich in „konservative Anhänger der herrschenden ‚Macht‘, in deren kritisch-emanzipierte ‚politische Gegner‘ sowie in eine abseits stehende, passive, opportunistische und wechselnde ‚schweigende Minderheit‘“.⁵⁸ Die als Antwort auf die gesellschaftliche Krise erfolgte Verhängung des Kriegszustandes konnte den wachsenden Widerstand nicht brechen und auch die Diskussion gesellschaftlicher Alternativen nicht beenden, veränderte aber schließlich deren Charakter und Eindringlichkeit:

„Die anfänglich reaktiven und spontanen Forderungen wandelten sich zunächst zu systematischen, bei den Verhandlungen zwischen der Solidarność und dem Bildungsministerium formulierten und umkämpften Bedingungen, bis es zum Abschluss von Vereinbarungen, zu ihrer Annahme durch die Machthaber und schließlich sogar zur Korrektur und Ergänzung der Niederschriften des Runden Tisches kam“.⁵⁹

Im Umfeld wissenschaftlicher Kreise bildete sich eine Gruppe heraus, die die entstandene soziale Situation in ihrer Komplexität zu begreifen und neue Perspektiven zu eröffnen suchte.

Ein anderer wichtiger, nicht unter die Kontrolle des parteilichen und staatlichen „Machtzentrums“ fallender Bereich war die Kirche. Die aus dieser Richtung kommenden Postulate wichen deutlich von der herrschenden bildungspolitischen Linie ab. Die Unterschiede betrafen vor allem die Wertmaßstäbe, welche als Quelle und Grundlage der Definition der Lehreraufgaben galten, vor allem Postulate wie die Würde des Menschen und seine damit einhergehende Freiheit bei der Suche nach dem Guten, Wahren und Schönen. Diese Kritik der Kirche trug zweifellos dazu bei, dass sich im Frühjahr 1989 eine Chance auf die Demokratisierung und Humanisierung des Bildungssystems eröffnete. Die Frage, die damals auf die Tagesordnung trat, lautete,

⁵⁷ Kwieciński: Socjopatologia edukacji, ... ebd., S. 34.

⁵⁸ Ebd., S. 38.

⁵⁹ Ebd., S. 37.

„wie unter den Bedingungen der allgemeinen Wirtschafts- und Wertekrise, der Zerstörung der ‚psychologischen Infrastruktur‘ des polnischen Schulwesens und der offengelegten Versäumnisse eine angemessene Bildung und Erziehung zu gestalten [seien], die der optimalen Entfaltung der Gesellschaft und der größtmöglichen Entfaltung jedes ihrer Mitglieder dienen und dabei das Gleichgewicht zwischen den individuellen und kollektiven Bestrebungen erhalten würde“.⁶⁰

Charakteristisch für diese Zeit wurde, dass sich eher Oppositionspolitiker über die Probleme der Bildung äußerten denn Pädagogen. In der Konsequenz nahm die politische Dimension der Bildung an Bedeutung zu.⁶¹ Größerer Wert wurde nun auf ethische Fragen und die innere Logik des Bildungssystems gelegt, während die Suche nach den Quellen des gesellschaftlichen Professionalismus zurück trat.⁶² Bei der Erarbeitung unterscheidbarer neuer Konzepte und Leitlinien orientierte man sich vorzugsweise am Maßstab von ‚Dichotomie und Kontrastschärfe‘. Allerdings wich diese Haltung letzten Endes nicht wesentlich von der bis dahin allein herrschenden Erziehungsideologie der Volksrepublik Polen ab, sondern erwies sich vielmehr als das „Negativ“ des kritisierten Bildes.

In den 1980er Jahren wurde, wie oben beschrieben, die etablierte Rolle des Klassenlehrers hauptsächlich aus dem Blickwinkel von dessen Führungsaufgaben betrachtet. Darauf deuten allein schon die häufigen Hinweise in der Literatur auf die Rolle des Klassenlehrers als Organisator, Leiter, Führer, Ratgeber, Koordinator und Verwalter der Schulklasse, seltener dagegen als Partner und Mitarbeiter der Schüler und Jugendlichen⁶³ hin.

Zweifellos hatten auch diese wissenschaftlichen Untersuchungen das Problembewusstsein zur Lage des Klassenleiters vorangebracht. Kritisch wurde damals vor allem auf die wachsende Schere zwischen Wunsch und Wirklichkeit hingewiesen.⁶⁴ Als Antwort wurden bereits Konzepte entwickelt, die durchaus nicht immer komplementär waren zur herrschenden Bildungspolitik und auch oft die geforderten ideologischen Positionen vermissen ließen.

⁶⁰ Ebd., S. 63.

⁶¹ Przyszczypkowski: Wychowanie obywatelskie w koncepcjach edukacyjnych opozycji politycznej w Polsce w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych. In: Melosik, Z./Przyszczypkowski, K. (Hg.) (1998): Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne. Toruń, Poznań. S. 87.

⁶² Vgl. Freire/Giroux: Edukacja, polityka i ideologia. In: Kwiecieński, Z. (Hg.) (1993): Nieobecne dyskursy, Bd. 3, Toruń, S. 44-60.

⁶³ Ausführlicher in Koziol (1994): Rola wychowawcy klasy w świadomości nauczycieli szkół podstawowych, Zielona Góra.

⁶⁴ Vgl. Gilly (1987): Nauczyciel – uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacyjne. Warszawa; Jeleńska (1984): Wybrane cechy osobowości nauczyciela szkoły podstawowej w opinii uczniów. In: Nowa Szkoła, H. 1; Jodłowska (1983): Nauczyciel klas początkowych w oczach dzieci. In: Życie Szkoły, H. 10; Więckowski (1980): Nauczyciel klas początkowych w opinii uczniów. In: Życie Szkoły, H. 10.

Dieser Trend war auch in der Literatur spürbar, die sich sowohl der Aufgaben des Klassenlehrers als auch der Beschreibung seiner Praxis annahm. So untersuchte u.a. J. Radziewicz das Aufgabenspektrum des Klassenlehrers und beschrieb seine Funktion als wichtigen Teil des Mikrosystems schulischer Erziehung. Dabei wies er auf zwei wichtige Aspekte hin: Zum einen sei die Arbeit des Klassenlehrers eine Art zusammenhängendes Ganzes, das in verschiedenen Strukturen des Mikrosystems eingebettet sei. Seine Rolle und seine Tätigkeiten unterscheiden sich demnach deutlich nach Inhalt und Form von den Aufgaben, Befugnissen und Tätigkeiten anderer Funktionsträger (z.B. des Fachlehrers, Direktors, Schulpädagogen usw.). Unterschieden werden müsse aber auch zwischen den Aufgaben des Lehrers und den tatsächlich erzielten Ergebnissen.⁶⁵

Aus der Gesamtheit von Aufgaben und Tätigkeiten des Klassenlehrers gliederte J. Radziewicz kategorial zwei nachgeordnete Funktionen aus:

„Die erste beinhaltet verwalterische, betreuende und organisatorische Tätigkeiten. Sie sind Bestandteile des sog. Tätigkeitskataloges des Klassenlehrers. Zu der zweiten Kategorie gehören Aufgaben und Tätigkeiten, die der Arbeit des Klassenlehrers Systemhaftigkeit verleihen: die Koordination und Integration der erzieherischen Tätigkeit in Bezug auf die Schulklasse“.⁶⁶

Das Aufgabenverständnis des Klassenlehrers als Integration bzw. Synthese verschiedener erzieherischer Maßnahmen findet sich auch in den Ansichten von M. Jakowicka⁶⁷, denen zufolge

„die Rolle des Klassenlehrers auf der Zusammenschau, auf der Betrachtung der gesamten Persönlichkeit des Schülers [beruht], d.h. nicht nur auf der Betrachtung einzelner Bereiche, sondern auf der Fokussierung auf übergeordnete, für das Leben des Einzelnen in der Gesellschaft sowie für das Land und das Volk wichtige Werte“.⁶⁸

M. Jakowicka, unterschied sieben in der Erziehungsarbeit unerlässliche Tätigkeitsbereiche:

„Als erstes müssen die Kenntnisse über die eigenen Schüler als Grundlage jeglicher Erziehungsarbeit verstanden werden; bei der Aneignung dieser Kenntnisse sollte jeder Schüler individuell und innerhalb des Umfeldes seiner Altersgenossen und seiner Familie wahrgenommen werden. Der zweite unabdingliche Bereich gilt der Schulklasse als Gruppe Gleichaltriger und damit auch den Methoden, Kenntnisse über die sozialen Beziehungen innerhalb dieser Gruppe und über die Meinungen der Schüler übereinander zu gewinnen [...]. Der dritte Bereich umfasst die Erzie-

⁶⁵ Radziewicz: *Funkcja wychowawcy klasy...*, ebd.

⁶⁶ Ebd., S. 24.

⁶⁷ Jakowicka (1984): Podsumowanie XV Sesji Postępu Pedagogicznego nt. Rola wychowawcy klasy w pracy szkół. In: *Biuletyn Informacyjny*, H. 65-66.

⁶⁸ Ebd., S. 60.

hungsproblematik und -tätigkeit einschließlich der Erkenntnis und Lösung diesbezüglicher Bedürfnisse innerhalb der Schulklasse. [...] Der vierte Bereich betrifft jegliche kreative Tätigkeit, welche die Entwicklung der Schüler, bestimmte Werte und Persönlichkeitsmerkmale fördert, sowie die auf übergeordnete Werte wie Patriotismus, die Einführung in die Gesellschaftsproblematiken, die das Zusammenleben bestimmenden Werte, das Verhältnis zu den schulischen Pflichten etc. ausgerichtete Tätigkeit. Der fünfte Bereich betrifft die Zusammenarbeit mit den inner- und außerschulischen Partnern des Klassenlehrers wie den Eltern und anderen Einrichtungen vor Ort. Die nächsten Problembereiche – der sechste und der siebte – umfassen die Planung der Erziehungsarbeit hinsichtlich der Auswahl von Themen und Schüleraufgaben, die Mitarbeit der Schüler sowie Ergebniskontrolle und -beurteilung“.⁶⁹

Die Pädagogen, die sich in dieser Zeit mit der Problematik der Klassenlehrerfunktion und -aufgaben befassten, betonten die Spannbreite und Vielfalt der Erziehungsaufgaben. Die Analyse richtete sich auf die alltägliche Erziehungspraxis oder konfrontierte die erwünschten mit den tatsächlich ausgeübten Tätigkeiten. Besonders betont wurde dabei die Synthetisierungsleistung in Hinsicht auf ein komplementäres Weltbild, das den Schülern geboten werden sollte, wobei das Gewicht zunehmend auf dessen individuellen Bedürfnissen, Bestrebungen und Ambitionen lag. Die Hervorhebung des Schülerwohls bei der Gestaltung seiner Entwicklung ließ mehr und mehr die ideologische Mission des Lehrers als ‚Erzieher der Nation‘ in den Hintergrund treten.

Es scheint, als hätte eine axiologische Irritation seitens der Schöpfer der Erziehungskonzeptionen und ihr Zweifel an den früher vertretenen Ansichten Einfluss auf die am Ende des Untersuchungszeitraums spürbaren Symptome der Veränderung gehabt. Es stellte sich heraus, dass der instrumentelle Umgang mit der erzieherischen Einwirkung – möglicherweise entgegen den Absichten der Schöpfer – „ein Instrument zur Gestaltung der Massengesellschaft und zur Entgesellschaflichung der Erziehungsarbeit“ geworden war.⁷⁰ Das Verwickelte der Situation samt der in ihr vermuteten Gefahren formulierte H. Muszyński wie folgt:

„Man darf auch einen solchen Standpunkt nicht ausschließen, im Sinne dessen eine Gesellschaft von planmäßig vereinheitlichten Individuen sich in die Reihe der idealen Gesellschaften einordnen ließe. Es wäre nur hinzufügen, dass eine derartige planmäßige Vereinheitlichung auch die Fähigkeit der Menschen zum vollen Glücksempfinden in einer solchen Welt mit einschließen müsste“.⁷¹

⁶⁹ Ebd. S. 61-62.

⁷⁰ Hejnica-Bezwińska (1992): W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan). Bydgoszcz, S. 23.

⁷¹ Muszyński (1993): Wychowanie w społeczeństwie masowej unifikacji, Poznań, zit. nach Kwieciński (1995): Socjopatologia edukacji. Olecko, S. 63.

Wie gezeigt, verliefen die Nachkriegsjahre der Volksrepublik Polen keineswegs geradlinig; es gab Zeiten verstärkter Kontrolle und Phasen schwächeren politischen Drucks. Im Laufe der Jahre beugte sich „die Mehrheit der Pädagogen [...] der Monothese und fügte sich in die Rolle der unkritischen Ausführenden von oben angeordneter Programme und Aufgaben, [...] unterwarf sich der von außen aufgedrückten Ideologie“.⁷² In den Zeiten gesellschaftlicher Liberalisierung kam es jedoch stets zu Reflexionen über den Sinn und die Aufgaben der Pädagogik, wobei versucht wurde, diese politisch und ideologisch konform bzw. praxeologisch zu deuten. Dies diente letzten Endes der Verwirklichung der von der regierenden Partei vorgegebenen Postulate. W. Okoń schrieb bereits 1956:

„Früher hatten wir es vor allem mit Fehlern von zweierlei Art zu tun: mit der Reduzierung der Pädagogik auf die Rolle der Ideologie oder auf die Rolle der reinen Praxis. Wenn der erste Fehler im Ersatz pädagogischer Urteile durch solche ideologischer Natur, in der Verbalisierung, der Ablösung der Pädagogik von der Erziehungspraxis besteht, dann ist der zweite Fehler nichts anderes als die ‚Enttheoretisierung‘ der Pädagogik“.⁷³

Der Autor verweist außerdem darauf, dass „die Pädagogik unter dem übermächtigen Einfluss der Verwaltungsinstanzen stand, die mit dem Anspruch höherer Ziele hartnäckig versuchten, sie auf die Rolle der Ideologie zu reduzieren, beziehungsweise ein Verzeichnis praktischer Vorschriften aus ihr zu machen“.⁷⁴ J. Radziewicz zufolge zeigten sich im Laufe der Zeit die ‚Früchte des Oktobers‘: das Phänomen einer ‚zweiten Pädagogik‘, die die vergangene Periode scharf kritisierte. Dieses Phänomen wurde damals nicht einheitlich wahrgenommen.

„Die einen behandelten es als heilsame Kritik, die bestimmte, der sozialistischen Erziehung dienende Fehlentwicklungen der Pädagogik beseitigte; die anderen nutzten es als Gelegenheit zur Abrechnung mit der marxistischen und sozialistischen Pädagogik“.⁷⁵

Z. Kwieciński, T. Hejnicka-Bezwińskas, J. Staniszkis, A. Kaniowskis und L. Witkowskis spätere Konzeptionen verbanden den kritischen Marxismus mit der kritischen Theorie Habermas'.⁷⁶ Sie plädierten für die Erneuerung des

⁷² Rutkowiak (Hg.) (1995): *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków, S. 291-292.

⁷³ Okoń (1956): *O warunkach rozwoju polskiej pedagogiki*. In: *Nowa Szkoła*, H. 6, zit. nach Okoń, W. (Hg.) (1968): *Oświata i wychowanie w Polsce Ludowej*. Warszawa, S. 87-88.

⁷⁴ Ebd.

⁷⁵ Okoń: *Nauki pedagogiczne w Polsce Ludowej ...*, ebd., S. 89.

⁷⁶ Habermas (1983): *Teoria i praktyka*. Warszawa. Deutsche Originalerstaussage (1963): *Theorie und Praxis*. Sozialphilosophische Studien. Neuwied.

Bildungs- und Emanzipationsgedankens durch Erziehung im Sinne einer Erneuerung bürgerlicher und beruflicher Kompetenzen.

Der Wunsch, alternative Philosophien aus der freien Welt aufzugreifen, hatte auch Auswirkungen auf das Nachdenken über den Beruf des Lehrers. Der Lehrer sollte nun derjenige sein, der das Denken der Polen erneuert und den Menschen „im Dienste der Veränderung“ den Weg in eine neue Zukunft weist.⁷⁷ Die Autoren dieser Erneuerungskonzeption übersahen jedoch die nationalen Besonderheiten der polnischen Entwicklung. Die Erneuerung ging daher notwendig mit der Rückbesinnung auf die Vergangenheit einher.

3 Schlussbemerkungen

Die zweite Hälfte des Jahres 1989 markierte das Ende der sog. sozialistischen Pädagogik und brachte neue, der Gesellschaft bisher unbekannte Entwicklungen mit sich. Für Polen standen die folgenden Jahre im Zeichen neuer Chancen und Herausforderungen, aber auch vieler Gefahren. Der Wandel des politischen Systems leitete radikale Veränderungen im Bildungswesen ein. Die Suche nach Antworten auf grundlegende Fragen, nach einer neuen Axiologie und nach dem Sinn der Lehrertätigkeit stellte einen schwierigen, vielschichtigen Prozess dar, der qualitativ neue und komplexere Zugänge als bisher erforderte.

Die neue Bildungsidee bekennt sich zum Pluralismus; sie anerkennt die Existenz verschiedener pädagogischer Strömungen und Möglichkeiten, reflektiert gesellschaftliche Veränderungen und geht von der Notwendigkeit einer Neuausrichtung der Erziehungsziele aus.⁷⁸ Sie impliziert die Frage danach, welche Wege verlassen werden müssen, aber auch – und vor allem –, welche neuen Ziele in der für Polen neuen geschichtlichen Etappe ‚angestrebt‘ werden sollen.⁷⁹

Literatur

- Baley, S.: *Psychiczne właściwości nauczyciela-wychowawcy*. In: Okoń, W. (Hg.) (1959): *Osobowość nauczyciela*. Warszawa.
- Chałasiński, J. (1948): *Spółczesność i wychowanie*. Warszawa.
- Choma, W. (1963): *Nauczyciel w oczach dziecka*. In: *Życie Szkoły*, H. 9.

⁷⁷ Vgl. Rutkowiak: *Wielość edukacyjna a nauczyciele czasu transformacji*. In: Rutkowiak, J. (Hg.) (1995): *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków, S. 297-313.

⁷⁸ Śliwowski: *Pedagogika postmodernizmu wobec wyzwań współczesnego świata*. In: Fudali/Sieczych/Trojnarska (Hg.) (1994): *Wyzwania współczesnego świata w dydaktyczno-wychowawczym systemie pracy szkoły – warsztaty dydaktyczne*. Łódź, S. 32-35.

⁷⁹ Lewowicki: *O związkach między ideologiami, teoriami i strategiami reform oświatowych*. In: Kwieciński Z. (Hg.) (1994): *Socjologia Wychowania* 12. Toruń, S. 14.

- Dawid, J. W.: O duszy nauczycielstwa. In: Okoń, W. (Hg.) (1959): *Osobowość nauczyciela*. Warszawa.
- Dobrowolski, A. (1958): *Mój życiorys naukowy*, Wrocław.
- Dzierzbicka, M. (1926): *O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy*. Lwów, Warszawa.
- Freire, P./Giroux, H. A.: Edukacja, polityka i ideologia. In: Kwieciński, Z. (1993): *Nieobecne dyskursy*, Bd. 3. Toruń.
- Gilly, M. (1987): *Nauczyciel - uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacyjne*, Warszawa.
- Grzegorzewska, M.: Listy do młodego nauczyciela. In: Okoń, W. (Hg.) (1959): *Osobowość nauczyciela*. Warszawa.
- Grzegorzewska, M. (1936): Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela. In: Chowanna, H. 3.
- Habermas, J. (1983): *Teoria i praktyka*. Warszawa. Deutsche Originalerstaussage (1963): *Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien*, Neuwied.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (1992): W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan). Bydgoszcz.
- Hessen, S. (1947): *Struktura i treść szkoły współczesnej. Zarys dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Jakowicka, M. (1984): Podsumowanie XV Sesji Postępu Pedagogicznego nt. Rola wychowawcy klasy w pracy szkół. In: *Biuletyn Informacyjny*, H. 65-66.
- Jeleńska, K. (1984): Wybrane cechy osobowości nauczyciela szkoły podstawowej w opinii uczniów. In: *Nowa Szkoła*, H. 1.
- Jodłowska, B. (1983): Nauczyciel klas początkowych w oczach dzieci. In: *Życie Szkoły*, H. 10.
- Joteyko, J. (1926): Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii i potrzeb społecznych. Warszawa.
- Kamiński, A. (1948): *Nauczanie i wychowanie metodą harcerską*. Warszawa.
- Korczak, J. (1957): Wybór pism pedagogicznych. Ausgewählt und bearbeitet von E. Frydman, Bd. 1-2. Warszawa.
- Korczyński, S. (1992): *Obraz nauczyciela w polskiej myśli pedeutologicznej*. Opole.
- Kowalski, S. (1969): *Szkoła w środowisku*. Warszawa.
- Kozakiewicz, M. (1958): Ideał nauczyciela w oczach uczniów. In: *Nowa Szkoła*, H. 7-8.
- Kozioł, E. (1994): Rola wychowawcy klasy w świadomości nauczycieli szkół podstawowych. Zielona Góra.
- Krawcewicz, S.: *Pedeutologia*. In: Pomykało, W. (Hg.) (1993): *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa.
- Krawcewicz, S.: Rola społeczna nauczyciela. In: Godlewski, M. (Hg.) (1978): *Pedagogika*. Warszawa.
- Kreutz, M. (1947): *Osobowość nauczyciela-wychowawcy*. Warszawa.
- Kwieciński, Z.: Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego. In: Kwiatkowska H. (Hg.) (1994): *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa.
- Kwieciński, Z. (1995): *Socjopatologia edukacji*. Olecko.
- Lewin, A.: System wychowawczy in statu nascendi. In: Okoń, W. (Hg.) (1963): *Praca eksperymentalna w szkole*. Warszawa.
- Lewowicki, T.: O związkach między ideologiami, teoriami i strategiami reform oświatowych. In: Kwieciński, Z. (Hg.) (1994): *Socjologia Wychowania* 12. Toruń.
- Makarenko, A. (1949): *Pochód na Kiiriaz*. Warszawa.
- Makarenko, A. (1946): *Poemat pedagogiczny*. Warszawa.
- Makarenko, A. (1950): *Problemy wychowania w szkole radzieckiej*. Warszawa.
- Makarenko, A. (1949): *Wychowanie w rodzinie*. Warszawa.

- Materne, J. (1988): *Opiekuńcze funkcje szkoły. Wprowadzenie do metodyki pracy opiekuńczej*. Warszawa.
- Mazurkiewicz (1970): *Nauczyciel w oczach dzieci klas I-IV*. In: *Życie Szkoły*, H. 11.
- Miller, R. (1966): *Proces wychowania i jego wyniki*. Warszawa.
- Mrożkiewicz, J. (1970): *O nowy model nauczyciela klas I-IV*. In: *Życie Szkoły*, H. 11.
- Muszyński, H.: *Teoria wychowania moralno-społecznego*. In: Suchodolski, B. (Hg.) (1965): *Rozwój pedagogiki w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*. Wrocław, Warszawa, Kraków.
- Muszyński, H. (1972): *Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego szkoły*. Warszawa, Poznań, S. 109-111.
- Muszyński, H. (1993): *Wychowanie w społeczeństwie masowej unifikacji*. Poznań.
- Myslakowski, Z. (1961): *Kształcenie nauczycieli na tle nowych zadań szkoły*. Warszawa.
- Nawroczyński, B. (1946): *Uczeń i klasa*.
- Nawroczyński, B. (1947): *Współczesne prądy pedagogiczne*. Warszawa.
- Nawroczyński, B. (1946): *Zasady nauczania*. Warszawa.
- Nawroczyński, B. (1947): *Życie duchowe*. Warszawa.
- Myslakowski, Z.: *Co to jest „talent pedagogiczny”*. In: Okoń, W. (Hg.) (1959): *Osobowość nauczyciela*. Warszawa.
- Myslakowski, Z. (1971): *Pisma wybrane*. Ausgewählt von T. Nowacki. Warszawa.
- Okoń, W. (Hg.) (1968): *Oświata i wychowanie w Polsce Ludowej*. Warszawa.
- Okoń, W. (1956): *O warunkach rozwoju polskiej pedagogiki*. In: *Nowa Szkoła*, H. 6.
- Okoń, W.: *Problem osobowości nauczyciela*. In: Okoń, W. (Hg.) (1959): *Osobowość nauczyciela*. Warszawa.
- Pelcowa, M./Barankiewicz H./Lubniewski W. (1957): *Organizacja pracy wychowawcy klasy*. Warszawa.
- Pieńkowski, S. (1961): *Nauczyciel w oczach uczniów swojej szkoły*. In: Chowanna, H. 2.
- Przyszczykowski, K.: *Wychowanie obywatelskie w koncepcjach edukacyjnych opozycji politycznej w Polsce w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych*. In: Melosik/Przyszczykowski (Hg.) (1998): *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*. Toruń, Poznań, S. 87.
- Radlińska, H. (1947): *Oświata dorosłych*. Warszawa.
- Ratuś, B. (1974): *Licea pedagogiczne w Polsce Ludowej 1944-1970*. Warszawa, Poznań.
- Radziwiłowiczowie, M. R. (1977): *Model nauczyciela klas początkowych*. In: *Życie Szkoły*, H. 10.
- Rowid, H. (1926): *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „szkoły pracy”*. Warszawa.
- Rowid, H. (1936): *Wychowawca i młodzież*. In: Chowanna, H. 3.
- Rutkowiak, J. (Hg.) (1995): *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków.
- Rutkowiak, J.: *Wielość edukacyjna a nauczyciele czasu transformacji*. In: Rutkowiak J. (Hg.) (1995): *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków.
- Rykowski, Z./Władka W.: *Marzec 68*. In: *Polityka*, vom 20.03.1968.
- Sośnicki, K. (1948): *Dydaktyka ogólna*. Warszawa.
- Sośnicki, K. (1946): *Pedagogika ogólna*. Warszawa.
- Sośnicki, K. (1966): *Poradnik dydaktyczny*. Warszawa.
- Suchodolski, B.: *Dzieje myśli pedagogicznej*. In: Suchodolski B. (Hg.) (1965): *Rozwój pedagogiki w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*. Wrocław.
- Suchodolski, B. (1970): *Edukacja narodu 1918-1968*. Warszawa.
- Suchodolski, B. (1963): *Narodziny nowożytnej filozofii człowieka*. Warszawa.
- Suchodolski, B. (1958): *O pedagogikę na miarę naszych czasów*. Warszawa.
- Suchodolski, B. (1957): *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*. Warszawa.
- Suchodolski, B. (1947): *Uspołecznienie kultury*. Warszawa.

- Suchodolski, B. (1947): Wychowanie dla przyszłości. Warszawa.
- Suchodolski, B. (1947): Wychowanie moralno-społeczne. Warszawa.
- Szuman, S. (1927): Talent pedagogiczny. Katowice.
- Śliwerski, B.: Pedagogika postmodernizmu wobec wyzwań współczesnego świata. In: Fudali, J./Sieczych, W./Trojnarśka, H. (Hg.) (1994): Wyzwania współczesnego świata w dydaktyczno-wychowawczym systemie pracy szkoły – warsztaty dydaktyczne. Łódź.
- Więckowski, R. (1980): Nauczyciel klas początkowych w opinii uczniów. In: Życie Szkoły, H. 10.
- Wojdyński, W. (1962): Myśl pedagogiczna W. Spasowskiego. Warszawa.
- Wołoszyn, S.: O potrzebie badań nad rolą nauczyciela w perspektywie „szkoły jutra” i kształcenia ustawicznego (zarys problematyki). In: Wołoszyn S. (Hg.) (1978): Nauczyciel tradycje współczesność przyszłość. Wrocław, Warszawa, Kraków.
- Zaborowski, Z. (1966): Cechy osobowości nauczyciela klas młodszych. In: Życie Szkoły, H. 1.
- Zarzecki, L. (1922): Wstęp do pedagogiki. Lwów.

Anschrift der Autoren:

Prof. Inetta Nowosad

Uniwersytet Zielonogórski

Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu

Wojska Polskiego 69, 65-762

Tel.: +48 691132525

E-Mail: inettanowosad@wp.pl

Dr. Katarzyna Kochan

Uniwersytet Zielonogórski

Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu

Wojska Polskiego 69, 65-762

Tel.: +48 601857720

E-Mail: inettanowosad@wp.pl

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2012

Aus dem Inhalt

Schwerpunkt – Emotionen in der Bildungsgeschichte

Redaktion: Marcelo Caruso und Ute Frevert

Ralf Müller: Die Reinigung der Affekte. Mitleid und Furcht als pädagogische Momente im Theater der Societas Jesu am Beispiel von Familienbeziehungen (1650-1752)

Sieglinde Jornitz / Stefanie Kollmann: Gezeigte Gefühle: Bilder als Mittel der Unterweisung in Campes „Kleine Seelenlehre für Kinder“

Ute Frevert / Timm Hoffmann: Gefühle im pädagogischen Verhältnis: Das lange 19. Jahrhundert und ein Postscript
Pablo Andrés Toro Blanco: Close to you: Building Tutorial Relationships at the Liceo in Chile during the Long 19th Century

Mikhail D. Suslov: Dissonant Pedagogy: Political Emotions in Late Imperial Russian History Textbooks for Secondary Schools

Stephanie Olsen: Informal Education: Emotional Conditioning and Enculturation in British Bands of Hope 1880-1914

Juliane Brauer: „...das Lied zum Ausdruck der Empfindungen werden kann“. Singen und Gefühlserziehung in der frühen DDR

Abhandlungen

Werner Stark: Immanuel Kant ‚Ueber Pädagogik‘: Eine Vorlesung wie jede andere?

Helmut Heiland: Friedrich Fröbel über „Selbstthätigkeit“

und weitere Beiträge.

978-3-7815-1897-1



9 783781 518971

ISSN 0946-3879

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung